КНИГА IV

НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Дислексия
Дисграфия

ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
ВЛАДОС

Библиотека учителя-дефектолога

Библиотека
учителя-дефектолога

Логопедия

Методическое наследие

Пособие для логопедов
и студентов дефектологических
факультетов педагогических вузов

Под редакцией заслуженного деятеля науки
Российской Федерации, профессора *Л.С. Волковой*

В пяти книгах

Книга IV

НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Дислексия
Дисграфия

Допущено
Министерством образования и науки
Российской Федерации

Москва

2007

УДК 376.36
ББК 74.3
Л69

Автор-составитель: ***Р.И. Лалаева***

Л69 **Логопедия:** Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов/Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. — Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. — 303 с. — (Библиотека учителя-дефектолога).
ISBN 978-5-691-01211-2.
ISBN 5-691-01217-4(IV).
Агентство CIP РГБ.

В пособии представлены извлечения и тексты отечественных авторов. В пособии раскрываются симптомы, механизмы нарушений чтения и письма у детей, а также методы и приемы их выявления, профилактики и коррекции.

Пособие отражает историю развития учения о нарушениях чтения и письма, а также современное состояние проблемы дислексии и дисграфии.

Пособие адресовано широкому кругу специалистов (учителям-логопедам, дефектологам, психологам, учителям начальных классов и др.), а также студентам дефектологических факультетов педагогических вузов.

УДК 376.36
ББК 74.3

ISBN 978-5-691-01211-2
ISBN 978-5-691-01217-4(IV)

Содержание

От составителя

Нарушения чтения и письма (дислексии и дисграфии) являются самыми распространенными дефектами речи у детей младшего школьного возраста. Расстройства чтения и письма оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на школьную адаптацию детей, на формирование личности и характер всего психического развития ребенка. Дислексии и дисграфии особенно часто отмечаются у учащихся специальных школ, у детей с интеллектуальным недоразвитием, с нарушениями сенсорного, моторного и речевого развития. Своевременное выявление этих нарушений, точное определение их дифференциальных признаков и механизмов, отличие дислексии и дисграфии от иных, неспецифических ошибок чтения и письма чрезвычайно важны для разработки системы логопедической работы по коррекции этих нарушений, по предупреждению дизорфографии и школьной дезадаптации в целом.

Нарушения чтения и письма изучаются очень давно, но и до настоящего времени это одна из актуальных проблем логопедии.

Современные научные представления о механизмах, симптоматике, классификации дислексий и дисграфий, о методах их профилактики, выявления и коррекции складывались постепенно. История развития учения о нарушениях чтения и письма в России теснейшим образом связана с именами С. С. Мнухина, Р. А. Ткачева, Р. Е. Левиной, М. Е. Хватцева, А. Р. Лурия, О. А. Токаревой, В. К. Орфинской, Л. Ф. Спировой, Р. И. Лалаевой, Е. Ф. Соботович, А.Н. Корнева, И. Н. Садовниковой и др. На протяжении истории развития учения о нарушениях письменной речи сложились комплексный медико-психолого-педагогический подход к изучению сущности этих сложных расстройств речи и в то же время различные аспекты изучения нарушений

письменной речи: медицинский (С. С. Мнухин, Р. А. Ткачев, А. Н. Корнев), психофизиологический (О. А. Токарева и др.), психолингвистический и психолого-педагогический (Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Е. Ф. Соботович, И. Н. Садовникова, Л. Ф. Спирова и др.), лингвистический (В. К. Орфинская).

Несмотря на то, что многие работы опубликованы десятилетия тому назад, их значимость для современной теории и практики логопедии осталась непреходящей.

В данном пособии представлены фрагменты и извлечения из работ отечественных авторов, которые внесли наиболее значительный вклад в развитие современных научных представлений о природе дислексии и дисграфии и, прежде всего, в разработку современной методической системы профилактики и коррекции нарушений письменной речи.

В предлагаемых извлечениях и фрагментах отражены различные направления в развитии учения о дислексии и дисграфии, касающиеся этиологии, патогенеза, симптоматики, классификаций дислексии и дисграфии, а также методов профилактики и преодоления этих расстройств.

На наш взгляд, знакомство, а для многих — новое прочтение работ известных ученых нашей страны, занимавшихся и занимающихся проблемами дислексии и дисграфии, будет полезным и ценным как для ученых в области логопедии и других смежных с нею наук, так и для учителей, логопедов-практиков, а также для студентов, только начинающих овладевать знаниями по логопедии.

С. С. Мнухин

О врожденной алексии и аграфии

Затруднения и дефекты в процессе чтения и письма являются довольно частым феноменом и встречаются при самых различных состояниях. В более или менее выраженной форме они встречаются и в норме в процессе начального обучения.

В более резкой форме и обычно на протяжении большого отрезка времени они наблюдаются при обучении умственно отсталых детей, частой особенностью которых является неспособность прочитать слово при знакомстве со всеми отдельными буквами (Эгенбергер, Трошин и др.).

Различные формы и степени недостаточности чтения и письма наблюдаются и у взрослых как частичное проявление более широких афатических и агностических расстройств. Особую и своеобразную форму нарушения тех же процессов представляют собой так называемые врожденные алексии и аграфии. Под этим подразумевают длительную неспособность (часто даже до сравнительно очень позднего возраста) обучиться чтению и письму при сохранности всех остальных психических функций и несмотря на нормальное или почти нормальное интеллектуальное развитие.

В течение последнего года под нашим наблюдением находились трое детей с врожденной алексией и аграфией.

Во всех трех случаях отмечаются следующие общие для всех явления.

1. Нормальный уровень умственного развития.

2. Во всех этих трех случаях имеются грубые нарушения в чтении и письме целых слов, т. е. явления вербальной алексии, при отсутствии каких-либо нарушений в операциях с буквами, при сохранности процесса списывания.

3. Ошибки и нарушения сводятся к следующему:

а) замена одной буквы другой («древно» вместо *бревно*);

б) пропуски отдельных букв и целых слогов («мого», «ме» вместо *много, мне*);

в) перестановка букв и слогов («для», «зенлю» вместо *дело, зеленью*);

г) комбинация всех этих механизмов, приводящих к искажению слова до неузнаваемости (*пять* «поиеме» *лет*).

4. Тот факт, что все эти дети на фоне грубейших нарушений в чтении и письме легко и правильно прочитывают и пишут свое имя и фамилию, объясняется в литературе различно.

Шустер, например, полагает, что при этом имеется непосредственная связь между оптическими образами этих слов и понятием, без участия звуковых образов этих слов (по схеме Вернике). Близкой к этому является точка зрения Иллинга, полагающего, что имя и фамилия существуют для пациента как целостный образ, который они при чтении симультанно узнают, а при письме «как картину» пишут.

5. Сохранность операций с цифрами при одновременных грубых нарушениях чтения и письма является фактом, наблюдающимся не только у алексиков, но и у умственно отсталых.

Заслуживает внимания тот факт, что все грубейшие ошибки и искажения в прочитанном и написанном совершаются, несмотря на исключительное стремление правильно прочитать и написать заданное слово, несмотря на максимально устойчивое и длительное сосредоточение внимания на этом процессе.

Как правило, наши дети читают исключительно медленно, нанизывая одну букву на другую. При нанизывании каждой буквы они обычно возвращаются к началу слова, многократно повторяя все предшествующие буквы, весь процесс обычно сопровождается у них произнесением всех букв шепотом: при этом они иногда многократно шепотом все буквы произносят правильно и все же слово прочитывают искаженно. Бывают случаи, когда они уже и составили слово и произнесли его, но не догадываются еще о его смысле, о кроющемся за ним понятии; это бывает обычно тогда, когда слово хотя и прочитано, но ударение поставлено не на месте.

Этот тип буквослагательного, нанизывающего чтения является во всех наших случаях господствующим способом чтения и письма (бухштабирование). Только некоторые 2—3 буквы слова они способны прочитать симультанно, сразу, цельностно. Длинные слова прочитываются и пишутся этими детьми труднее, но не всегда, иногда они «застревают» на какомлибо очень коротком слове. Слова с правильным чередованием гласных и согласных читаются и пишутся ими легче.

Все исследования — зрительного восприятия и памяти, акустического восприятия бессмысленных комплексов и осмысленного структурированного материала, акустической памяти, внимания и т. д. — никаких заметных отклонений от нормы не обнаружили.

В результате клинических наблюдений и экспериментально-психологических исследований большинство занимавшихся этим вопросом авторов приходят к выводу, что врожденная алексия и аграфия является изолированным дефектом у интеллектуально полноценных детей (Варбург, Иллинг, Плате, Петцль, Майер и др.), уподобляемым некоторыми (Петцель) дальтонизму.

Были попытки со стороны некоторых английских авторов рассматривать эту форму как частичное проявление умственной отсталости (Вольф, Энглер).

Несомненно, что нарушения этого типа встречаются при различных степенях отсталости даже заметно чаще, чем у нормальных детей, но многочисленными наблюдениями точно установлено наличие этих нарушений, часто в форме очень грубой, и у интеллектуально полноценных и даже сверходаренных детей.

Надо сказать, что на основании изучения наших случаев и наблюдений других авторов, нам кажется возможным установить наряду с расстройствами чтения и письма ряд других нарушений.

Все наши дети не могли перечислить месяцы, дни и недели и алфавит по порядку, хотя эти элементы они знали и в беспорядочном виде воспроизводили.

Несомненно, что в результате длительного упражнения они способны овладеть этими элементами, равно как несомненным является тот факт, что в результате длительного упражнения они способны в конечном счете научиться читать и писать. Однако тот факт, что наши дети с очень большим трудом и медленно овладевают знанием и умением перечислить эти элементы по порядку, заслуживает внимания, указывая на затруднение и замедление у них процессов «рядообразования» и рядоговорения.

Далее наши дети при предложении им для повторения рядов из 5 цифр или слов воспроизводили эти последние полностью, но всегда не в том порядке, в каком им это было предложено. Ошибки у них при этом бывали обычно при многократном повторении ими этих рядов и даже в случаях неоднократного повторения, заучивания этих рядов ими самими.

Этим детям было предложено штриховать палочки ритмом III — IIII — IIII — II до насыщения (по методу Карстен из лаборатории Курта Левина). Очень показательным оказался тот факт, что двое из них не смогли автоматизировать этот ритм и вынуждены были все время смотреть на первую строчку, которая была заштрихована правильно; в противном случае они совершали грубейшие ошибки в ритме.

Заучивание стихотворений оказалось для наших детей гораздо более трудным процессом, чем для контрольных... Короткие четверостишия пришлось зачитывать им 2—3 и большее количество раз; в то время как нормальные дети могли эти четверостишия воспроизводить через несколько дней, все алексики уже на следующий день безошибочно передать их не могли. Воспроизведение же рассказа, не требовавшего точной передачи по порядку прочитанного им, они производили не хуже соответствующих им нормальных детей.

Все эти факты подтверждают высказанное нами выше положение о замедленности и затрудненности процесса «рядообразования и рядоговорения» у алексиков. Отличным от процессов «рядоговорения» по своей психологической сущности феноменом является способность передачи месяцев, дней недели и т. п. в обратном порядке.

Мы позволим себе привести еще некоторые наблюдения над нашими детьми, частично в литературе уже известные.

1. Наши дети, как правило, неспособны были сосчитать количество букв в слове.

Правильно утверждение Майера о том, что сосчитывание количества слогов в слове им удается легче.

2. Все они неспособны составлять слова из данных им в беспорядочном виде букв, необходимых для составления этого слова.

3. При пропуске в слове одной буквы (например, «п-ро») или при перестановке в нем одной буквы (например, «цалпя») прочитывание слова, даже очень знакомого и короткого, становится для них задачей трудной и неразрешимой.

4. По мере улучшения процесса чтения и письма <...> отмечалось облегчение и в разрешении этих задач.

Приводя все эти факты и, в частности, наблюдения о нарушении и затрудненности в этих случаях процессов «рядоговорения», нам кажется возможным установление того положения, что при врожденной алексии и аграфии, считавшейся сугубо изолированным дефектом, при тщательном исследовании обнаруживается ряд других нарушений; эти дополнительные нарушения, не являясь при алексии и аграфии явлением случайным, возникают, по-видимому, на общей с расстройствами чтения и письма психопатологической основе.

Каковы же сущность и психопатологические механизмы этого дефекта?

Мы приходим к выводу, что при врожденной алексии и аграфии речь идет о нарушении целой системы функций структурообразования; более сложными проявлениями этого нарушения являются расстройства чтения и письма, более элементарными — расстройства «рядоговорения».

Несомненно, что комбинация этих расстройств у наших и им подобных детей не случайна. Мы уже указывали выше на вероятность того, что оба эти расстройства возникают на какой-то общей им обоим психопатологической и анатомофизиологической основе. Рассматривать же какое-либо одно из этих нарушений как причину другого нам не представляется пока возможным.

Подавляющее большинство описанных в литературе случаев составляют мальчики с различными степенями и формами наследственной отягощенности: алкогольной, психопатической, эпилептической и др. Эпилептическая отягощенность и главным образом тяжелые роды, родовые травмы рассматриваются многими авторами как этиологический момент этого дефекта. Описаны многочисленные семейные случаи этого нарушения (Гиншельвуд, Варбург, Бихман и др.).

Данных патологоанатомических вскрытий этих случаев пока нет; но на основании нередкого семейного проявления, постепенного выравнивания этого дефекта под влиянием

упражнения и, главным образом, на основании патолого-анатомических данных, полученных при вскрытии взрослых, страдающих алексией и аграфией, большинство авторов рассматривают этот дефект как следствие задержанного, замедленного развития мозга у этих детей<...>

Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. — М., 1934. — Т. III. — Вып. 2—3.

Р. Е. Левина

Недостатки чтения и письма у детей

Процесс овладения грамотой чаще всего понимается как усвоение определенного перечня буквенных образов и умение связывать буквы в слоги, слова в предложения. При чтении предполагается умение воспринять готовые буквенные сочетания, при письме — умение самостоятельно их составлять. Поэтому многие методы обучения имеют в виду прежде всего изучение букв и буквенных сочетаний. Привлекая звук в качестве названия буквы, часто упускают из виду все своеобразие сложной гаммы отношений, которые психологически устанавливаются между имеющимися у ребенка речевыми и звуковыми образами букв, усвоить которые ребенок должен, приступая к грамоте. Этот вопрос обычно либо вовсе не ставится, либо имеет вполне определенное разрешение, которое во многих случаях прямо формулируется, в других же, несомненно, предполагается.

Отношение, устанавливающееся в сознании ребенка между звуком речи и буквой, рисуется как ассоциативная связь. С этой точки зрения психологическая сторона обучения грамоте заключается в установлении этой связи, ее развитии и совершенствовании. Именно такое понимание этого вопроса мы находим, например, у одного из тонких исследователей — Бодуэна де Куртенэ. «Разновидности одной графемы объединяются ассоциацией с одной фонемой», — пишет он, характеризуя отношение буквы к звуку.

Аналогичную мысль развивает В. А. Богородицкий, говоря об ассоциации между письмом и произношением: «...У вполне грамотного в головном мозгу, кроме естественного центра речи, присущего всем, сформировался еще новый центр письма, благодаря которому к речевому ассоциативному агрегату присоединяется еще новый агрегат — письменных символов, воспринимаемых зрением и воспроизводимых рукой;

при этом между тем и другим центрами существует ассоциативная связь».

Раншбург, исследуя расстройства чтения и письма, также указывает на то, что «...узнавание звукового значения отдельных букв требует прочных ассоциаций между оптическими представлениями формы букв, с одной стороны, и акустическими представлениями соответствующих звуков речи — с другой».

Такое понимание мы находим у многих авторов, освещающих вопрос об отношении звука к букве. На практике крайнее выражение этот взгляд приобретает в приемах заучивания названий букв, о которых мы упоминали выше.

Центр тяжести педагогического процесса при этом переносится на усвоение буквы как таковой. Буква выступает как совершенно новый специальный объект изучения, лишь в качестве названия которого привлекается звук. Таким образом, для ребенка, приступающего к грамоте, предметом усвоения оказывается преимущественно буквенное изображение. Язык же играет в этом процессе подчиненную роль. Если на ошибочность такого положения указывают в методике массовой школы (Флеров, Шапошников, вслед за ними Гмурман и др.), то тем более, как будет видно ниже, это оказывается справедливым в применении к анализу аномалии процесса овладения грамотой. Правильное понимание соотношения между звуком и буквой представляется нам основной предпосылкой, без которой не могут быть разрешены самые существенные вопросы психологии, обучения грамоте ни в норме, ни тем более в патологии.

Если связь между звуком и буквой носит чисто ассоциативный характер, то следует допустить, что овладение грамотой состоит лишь в накоплении таких ассоциативных связей, а если так, то овладение грамотой неизбежно выступает как простое механическое присоединение умения прочесть и написать к возможностям устной речи. Прямое указание на это мы имеем, например, у В. А. Богородицкого: «Разница между грамотным и безграмотным — присутствие или же отсутствие группы ассоциаций».

Между тем можно указать на существенные соображения иного порядка. Мы имеем в виду наблюдения, свидетельствующие о том, что грамота не только служит средством приобщения к письменной культуре, но одновременно и является фактором, влияющим на ход всего языкового развития ребенка.

Для более подробного освещения этого вопросы мы должны остановиться на некоторых закономерностях, которым подчинено развитие речи в детском возрасте. В настоящее время можно считать установленным, что механизм развития устной речи не исчерпывается количественным накоплением моторных навыков произношения речевых звуков. Анализ своеобразия звуков речи, разработанный в современном языкознании, указывает на новые пути психологического изучения процесса их усвоения. Звук речи должен обладать свойствами, которые характеризуют всякий звук как физическое явление: силой, высотой, тембром и т. д. Далее звук речи с физиологической стороны возникает в результате функционирования органов речи (гортани, мягкого нёба, языка и пр.). Однако ни физическая, ни физиологическая сторона не исчерпывает качественного своеобразия звука речи. Своеобразие звука речи, выделяющее его из всех прочих звуков, заключается в его социальном качестве. Звуком речи становится лишь звук, который может служить средством передачи значений слов. В этом его принципиальное отличие от звуков, издаваемых животными (например, лая, блеяния и т. п.), а также от звуков, производимых голосовым аппаратом человека, но не участвующих в речи (крика, лепета младенца и т. п.).

В каждом языке употребляется множество различных звуков, однако все это многообразие звучания подчинено своей системе. В каждом языке имеется определенное количество основных звуков, которые могут быть выделены, несмотря на все разнообразие оттенков звучания каждого из них. В каждом отдельном произношении того или иного звука речи имеются индивидуальные качества, определяющиеся конкретными условиями. С одной стороны, к ним относятся высота, тембр, интонация и другие качества, зависящие от свойств голоса; с другой стороны, различные сочетания данного звука с другими (*ба, бо, бу* и т. д.) и наконец, разные положения звука (ударность, безударность, переход звонкого в глухой и т. д.). Таким образом, особенности голоса, влияние соседних звуков, различное место в слове, ударение оказывают

влияние на характер звука, на множественность его произношения.

Язык как система звуков речи предполагает только основные звуки, или, как выражаются лингвисты, «всеобщую форму их». Таких основных звуков в каждом языке имеется немного, но речевое общение с их помощью оказывается вполне возможным. Решающее значение здесь приобретает смыслоразличительная функция, выполняемая звуками речи. Для дифференциации значений слов необязательно, чтобы эти слова состояли из совершенно разных звуков. Эта цель достигается и при наличии хотя бы одного отличного звука, например, в словах *дом — том, гора — кора* замена одного первого звука другим оказывается достаточной для изменения значения слова. В этих примерах смыслоразличительные звуки акустически очень близки (*д—т, г—к*). В языке используются также звуки, акустически более далекие, которые служат для этой же цели.

Таким образом, мы видим, что акустическое различие звуков есть та основа, благодаря которой осуществляется исключительная гибкость значений, имеющихся в человече-ской речи. Звуки, составляющие словоразличительные признаки и взятые независимо от индивидуальных оттенков, носят название фонем.

Овладевая языком, ребенок во всем многообразии звуков доносящейся до него речи должен суметь услышать основные звуки данного языка. Как и в любой другой сфере восприятия, ребенок должен уловить некоторое основное константное качество воспринимаемого объекта независимо от его второстепенных непостоянных свойств. В речевой сфере этот процесс совершается с помощью высших корковых отделов акустического восприятия, составляющих своеобразие человеческой психики в отличие от элементарного слуха, имеющегося у животных.

Понятно, что усвоение фонетической стороны речи прежде всего предполагает усвоение фонем. Естественно, что выделение фонем происходит не только неизолированно от смыслового содержания речи, но предполагает последнюю в качестве другой стороны единого процесса.

Смыслоразличительная роль фонемы ясно указывает на это. Для того чтобы уловить фонему *м*, ребенок должен уловить ее отличное звучание от других фонем, с помощью которых слова выражают разные значения. Он должен воспринять *м* (*рама*) в отличие от *н* (*рана*), в отличие от *д* (*рада*) и т. д. Это одна сторона, позволяющая улавливать фонему как индикатор различных слов, но наряду с этим фонема *м* должна быть выделена и по отношению к ней как таковой среди разнообразных ее звучаний. Это также совершается в неразрывной связи с общим развитием значений, выраженных словами. Улавливая слова *рама, раму, рамой* и т. д. как слова, относящиеся к одному и тому же явлению, ребенок в различных оттенках *м*, возникающих в силу акустического влияния соседнего звука (*ма, му, мо* и т. д.), улавливает константное звучание звука.

Вслед за выделением фонемы возникает ее произношение. Едва ли правильно думать, что усвоение произношения целиком подчинено возможностям речевой моторики ребенка и возникает как механическое нанизывание звуков по степени доступности их произносительному аппарату. Акт произношения звука в норме следует рассматривать скорее как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука, его различение среди других звуков. Акустический образ фонемы возникает как обобщенный из различных «вариантов», которые реализуются в моторной формуле произношения звука речи. Таким образом, произношение находится в тесной зависимости от акустического обобщения звука.

В реальном развитии произношение возникает не сразу, не резким скачком. Оно формируется постепенно, в едином взаимокорригирующем процессе, с уточнением акустического образа, и является необходимым его компонентом. При отсутствии возможностей произношения восприятие речи оказывается также затрудненным. Об этом свидетельствуют случаи ринолалий, псевдобульбарного паралича и других расстройств речедвигательного аппарата. Однако нарушения системы речи как таковой страдают здесь неизмеримо меньше, чем тогда, когда страдают мозговые зоны, связанные с высшими функциями акустического восприятия. В этих последних случаях тяжело страдает овладение речью как системой, вопреки полноценному артикуляторному аппарату.

Как известно, формирование звуковой стороны речи происходит в течение первых 4—5 лет жизни ребенка. В течение этого периода артикуляторный аппарат ребенка приспосабливается именно к тем звуковым фонематическим отношениям, которые он находит в окружающем языке. Раньше всего устанавливается различение фонем, наиболее легких по звучанию, постепенно распространяясь на акустически более близкие звуки. Постепенно ребенок овладевает фонемами, мало отличающимися одна от другой своими акустическими свойствами (звонкие — глухие, шипящие, свистящие, *р* и *л* и т. д.). Путь фонетического развития речи завершается только тогда, когда все фонемы данного языка оказываются усвоенными.

Особенно трудны для овладения фонемы, отличающиеся лишь тонкими признаками, что естественно ставит эти фонемы в наиболее трудные для различения условия.

Постепенно ребенок научается узнавать (дифференцировать среди других) идентичные фонемы, независимо от условий, меняющих звучание этих фонем в разных случаях.

Результатом процесса вычленения фонем оказывается, с одной стороны, постепенное формирование устной речи, с другой — накопление запаса слуховых фонематических образов, которые и составляют содержание языкового сознания. Эти слуховые образы носят не единичный, а обобщенный характер.

Часто говорят об «артикуляторной базе», свойственной каждому говорящему на данном языке. Под ней имеют в виду совокупность артикуляторных тенденций, свойственных данному языку. В развитие этого понятия типичных для каждого языка артикуляционных схем следовало бы говорить о языковом понятии как о понятии, охватывающем всю систему типичных речевых образов, накапливающихся у каждого в соответствии с тем языком, в среде которого он воспитывается. Благодаря этому человек научается воспринимать звук не в его точном физическом звучании, а в его отношении ко всему языковому фону. Лучшей иллюстрацией этого служит восприятие чужого языка иностранцем. Неправильности произношения, составляющие «акцент» иностранца, в значительной степени объясняются несоответствием фонем различных языков. Звуки другого языка он

воспринимает как бы сквозь призму фонематической системы своего языка, не улавливая сразу своеобразия незнакомых фонем. Языковому сознанию, сформировавшемуся в условиях одного языка, оказываются чужды звуки другого языка, и они воспринимаются поэтому в соответствии со звуковыми образами, которые являются для него привычными.

Мы ограничиваемся в нашем кратком рассмотрении только отдельными звуками. Между тем сказанное может быть распространено и на восприятие слов, фраз, усвоение всего грамматического строя языка. Формирование последнего составляет другую сторону описанного выше процесса усвоения речи. Аграмматичный характер речи маленького ребенка обнаруживает путь «нащупывания» правильных грамматических форм. Звуковой анализ играет здесь немаловажную роль, особенно при овладении смысловыми грамматическими категориями. Особенное значение приобретает умение уловить одну фонему в разных морфологических изменениях слов, которые создаются в условиях так называемого чередования звука.

Итак, мы видим, что овладение звуковой речью происходит на основе акустического различения фонем и установления тех фонематических отношений, которые имеются в данном языке. Восприятие этих отношений оказывается необходимым для возникновения соответствующего звукового фона и, следовательно, для формирования активной речи.

О ребенке, вышедшем из периода «физиологического косноязычия», следует говорить, что развитие его языкового сознания проделало определенный законченный цикл, оказывающийся достаточным для устной речи. Завершение этого периода характеризуется умением уловить каждую отдельную фонему, не смешивая ее с другими, и овладеть ее произношением.

Обобщенное восприятие фонемы предполагает ее постоянство независимо от индивидуальных особенностей звучания, от близко звучащих фонем, от сочетания, от перехода в другое сочетание вследствие изменения морфологических условий. Обратной стороной этого процесса оказывается накопление в языковом сознании соответствующих обобщенных акустико-моторных образов.

Ребенок правильно говорит. Однако исчерпываются ли этим возможности дальнейшего языкового развития? Ответ на этот вопрос непосредственно подводит нас к поставленным выше вопросам о переходе к грамоте.

Все языковые процессы, происходящие до обучения грамоте, протекают в плане проявления ранних форм ориентировки во всех сферах окружающей ребенка действительности. На этом этапе ребенок говорит уже правильно, но он еще не знает, из каких звуков состоит слово, несмотря на то, что он его правильно произносит. Звуковой анализ, четкое представление о звуковом составе слова, становится необходимым при переходе к грамоте. Усваивая буквы, ребенок узнает графическое обозначение тех фонем, которые освоены им при формировании устной речи. Он как бы повторяет пройденный этап, но на ином, более высоком уровне.

Как известно, количество букв алфавита не соответствует количеству звуков русского языка. В букве выражается не каждый отдельный звук. В ней выражаются лишь основные звуки. Вот почему мы говорим о том, что в известном смысле в букве происходит завершение фонематического процесса. Например, буква ***м*** является обозначением обобщенного (выделенного от вариантов) звука ***м*** или фонемы ***м***.

Во всех случаях, когда усвоение буквы обозначает другой психологический акт, она выступает в сознании ребенка как рисунок, который носит название звука, соответствующего обозначению этой буквы. В этих случаях путь обучения грамоте встает в противоречие с подлинной сущностью этого процесса, и буква в ее подлинной роли графического знака обобщенного звука возникает гораздо позднее (что нередко обусловливает неправильное правописание). Вот почему более точное обозначение обязывает нас разграничить понятие буквы или графического изображения и специфическое языковое понятие буквы как обозначения обобщенного звука. Пользуясь названием, предложенным Бодуэном де Куртенэ, мы будем отличать понятие графемы от понятия буквы. Из всего предыдущего изложения ясно, что графема может рассматриваться только в непосредственной связи с фонемой. В соответствии со своей фонемой графема оказывается единой, безотносительно к тому, какой буквой, какого шрифта она будет изображена в каждом конкретном случае. Таким образом, отношение графемы к букве оказывается сходным с отношением, которое имеется между фонемой и звуком.

Переход от устной речи к грамоте есть прежде всего переход от фонемы к графеме. Овладение грамотой предполагает определенный уровень фонематического развития. Последнее может не быть обязательным для усвоения буквы.

В процессе обучения грамоте совершается переход от одной формы языкового сознания, которое может быть охарактеризовано прежде всего со стороны фонематического содержания, к новой форме, характеризующейся возникновением акустико-зрительных представлений графем.

Для большинства звуков русского языка нет соответствующих букв, однако можно говорить о соответствии графем фонемам данного языка.

В целом ряде случаев мы видим резкие расхождения между звуком и буквой, отображающей этот звук. С точки зрения отношения фонемы к графеме мы имеем в большинстве, напротив, определенное соответствие. Такое положение, например, отображено в звонких перед глухими или в конце слова, когда они могут заменяться глухими. В словах *дуб, губка* мы произносим ***п***, а пишем ***б***, что соответствует полностью основному звучанию фонемы (*дуба, губочка*); в словах *кров, лавка* мы произносим ***ф***, однако графема ***в*** в этом случае гораздо больше соответствует содержащейся здесь фонеме (*крова, лавочка*). В словах *пруд, лодка* произносится ***т***, между тем на фоне форм *пруда, лодочка* становится несомненной графема ***д***; то же и в примерах *нож — ножик* по отношению к графеме ***ж*** и звуку ***ш***.

Аналогичные примеры мы находим в таких случаях, когда глухой согласный сочетается с последующим звонким. Например, в слове *просьба* ***с*** звучит как ***з***. Однако легко обнаруживается правильная графема на фоне слова *просить*.

Мы могли бы умножить примеры, устанавливающие отношение орфоэпии к орфографии, или звука к графеме. Однако в качестве примеров, иллюстрирующих нашу основную мысль, мы считаем возможным ограничиться приведенными.

Итак, мы видим, что овладение грамотой идет по пути усвоения графем данного языка. Не буква как рисунок, носящий

название соответствующего звука, а графема — графическое обозначение фонемы — составляет единицу чтения и письма.

Понятие «графема» теснейшим образом связано с понятием «фонема» и не лишается своего содержания. Для овладения графемой необходимо наличие фонемы.

Однако графема, предполагая развитие всех тех процессов, которые необходимы для формирования фонемы, и переводя их в план сознательного анализа, не исчерпывается ими. Оно как бы окончательно завершает те звуковые процессы, которыми характеризовалась устная речь до этого времени.

Таким образом, переход от устной речи к чтению и письму представляет собой переход к новым формам языкового развития.

При анализе патологических отклонений чтения и письма мы будем руководствоваться изложенными соображениями о природе овладения грамотой. Мы рассматриваем грамоту как этап в общей системе развития языка, предполагающий готовность фонематического развития, на который она опирается и который окончательно завершает (в пределах данного языка). Это обязывает нас к существенным выводам о методе исследования. Если в новом языковом содержании в снятом виде предполагается путь вычленения фонем, проделанный ребенком в плане овладения устной речью, то неправильным является рассмотрение расстройств чтения и письма вне связи с изучением состояния и пути развития звуковой речи в этих случаях.

Непосредственное изучение проявления алексических и аграфических расстройств в их прямой симптоматике часто уводит от понимания их сущности, а не приближает.

Обычно подвергается изучению сам акт замедленного, неправильного чтения и письма вне сопоставления с общими процессами речи. Мы полагаем, что в этих случаях следует привлечь анализ общего хода языкового развития, и прежде всего анализ устной речи и процессов звукового анализа.

В основательности такого подхода нас убеждает и тот факт, что недостатки чтения и письма, как правило, сопровождаются отклонениями в развитии устной речи.

Особенности устной речи при недостатках чтения и письма

Многие авторы вскользь указывают на то, что при аграфических и алексических расстройствах наблюдаются недостатки устной речи. В исследованиях Мнухина имеются данные о недостаточности устной речи. Беркан, Недолечный, Керр, Иллинг прямо отмечают, что врожденная неспособность к чтению часто сопровождается нарушениями речи; Валлин даже считает, что во многих случаях затруднения в чтении сопровождаются моторной афазией. Об этом говорит Варбург, который советует обратить серьезное внимание на недостатки речи при обучении алексиков. Ортон также подчеркивает важность фонематической основы в работе с алексиками.

Почти все авторы, касающиеся данного нарушения, не могут обойти закономерно наблюдаемого ими факта отклонения в развитии устной речи при аграфии и алексии. Приходится лишь удивляться тому, что никогда эти наблюдения не ставились в прямую связь с алексическими и аграфическими расстройствами. Они отмечались как побочные проявления в ряде других сопутствующих явлений, поэтому и упоминания о нарушениях устной речи носят суммарный характер, нигде специально не разбираются и не анализируются.

Путем специального логопедического обследования нам удалось установить, что во всех изученных нами случаях нарушения чтения и письма отмечаются отклонения в развитии устной речи. Однако не всегда они оказываются одинаково выраженными. Наряду с детьми, у которых дефекты речи были заметно выражены, у многих к моменту исследования недочеты речи проявлялись значительно слабее.

У некоторых аграфиков обнаруживались остаточные симптомы косноязычия. У них можно было наблюдать лишь отдельные дефекты произношения, которые особенно усиливались при повторении трудных слов, незнакомых звукосочетаний. Мы предлагали произносить, например, такие звукосочетания: *жаза, баца, дата, рала* и т. д. При этом даже те испытуемые, у которых к моменту поступления в клинику заметные отклонения в устной речи были изжиты, не умели

правильно повторить эти звукосочетания. Вместо *зажа* они произносили «жажа», вместо *шаса* — «саса», вместо *кага* — «гага» и т. д. В истории болезни таких испытуемых мы, как правило, находим указания на стойкую и длительную логопатию.

Недостатки речи для изучаемой категории детей не являются случайными. Указания на них мы находим в анамнезе. Речевые нарушения или следы их без особого труда устанавливаются исследованием специалиста. Очень часто для неопытного наблюдателя речь таких детей звучит правильно, между тем как специальное исследование обнаруживает подчас несомненные отклонения. Нередко встречается в этих случаях легкий, как бы «иностранный», акцент.

Попытаемся проанализировать, что собой представляют речевые дефекты в этих случаях. Характер недостатков речи, которые наблюдались в этих случаях, можно было бы суммировать в картине косноязычия, выраженного в разной степени. Здесь встречались смешения звуков, отсутствие звуков, замены, перестановки; нечеткость речи, ускоренный темп, заикание дополняли картину тех расстройств устной речи, которые мы наблюдали при аграфии и алексии.

Короче, мы отмечали явления, которые в логопедической практике, а также в логопедической литературе получили подробное освещение. Объяснения этих дефектов чаще всего были направлены на моторные компоненты звукообразования в речи; поэтому косноязычие обычно связывается с расстройствами артикуляции центрального или периферического происхождения, со слабостью мышечной силы языка, с нарушениями иннервации и т. д. Некоторые авторы выдвигают также роль акустического фактора (Рау, Хватцев, Шкловский), под ним подразумеваются особенности слуха как такового, а также слухового внимания.

Не умаляя значения этих теорий в отношении определенной части случаев косноязычия, мы не могли, однако, в наших случаях удовлетвориться только этими предположениями.

Фрешельс пишет в одной из последних работ: «Поразительно то, что многие люди, страдающие дефектами речи, неправильно повторяют звук, сказанный другим человеком

правильно, причем пациент не чувствует, что между его произношением и произношением другого человека имеется существенная разница. Некоторые больные даже не в состоянии сказать, какой из двух звуков правильный и какой неправильный, когда при них подражают их же произношению и одновременно правильному звуку. Этому в высшей степени странному психологическому явлению до сих пор не находится никакого объяснения».

У отдельных авторов можно также встретить указания на то, что косноязычие может рассматриваться не только как недостаток речедвигательной сферы. При этом ссылаются на недостаточность слухового внимания (Рау), на «недостаточную степень внимания, уделяемого больным собственной речи и речи окружающих» (Липман). В отношении неполноценности речи при аграфии следует упомянуть также о попытках различать среди аграфиков два типа — акустиче-ски слабых и оптически слабых (Рау). У акустически слабых признавали возможность плохого произношения.

В изученных случаях мы не могли найти никаких отклонений в речевом артикуляционном аппарате. Значительный интерес при этом представлял собой тот факт, что неправильное произношение отдельных звуков оказывалось непостоянным. Это также свидетельствовало о сохранности произношения звука.

Трактовка косноязычия как недостатка в механизмах воспроизведения звуков в этих случаях была нами поставлена под сомнение. В поисках более исчерпывающего объяснения мы были склонны пойти вслед за авторами, упоминавшими и о сенсорной природе речевых дефектов.

Уже факт резкого расхождения между письмом под диктовку и списыванием, которое типично для этих детей, не может не привлекать к себе внимания. Если к этому присоединить то, что сами испытуемые не ощущают разницы между своим неправильным произношением и произношением других, то станет вероятной некоторая аномалия в сфере восприятия речи.

Мы попытались экспериментально проследить, не имеется ли у наших испытуемых каких-нибудь нарушений восприятия, влияющих на дефект произношения.

Вопрос о характере восприятия речи окружающих мы имели возможность уточнить с помощью следующих наблюдений: после нескольких предварительных занятий алексику (находящемуся на 3—4-м году обучения) предлагалось подобрать в устной форме слова, начинающиеся на звуки, которые оказывались наиболее страдающими в устной речи (*б, п, ж, з, р, л* и т. д.).

Выполнение этого задания не представляет собой никакой трудности для нормального школьника на 2—3-м году обучения; ошибки же, которые делают в аналогичных условиях нормальные дети в начале обучения грамоте, оказываются совершенно другими по своему характеру. Типичными для наших случаев оказываются не только неумение расчленить слово на звуковые элементы, но и типичные замены одного звука другим: *з—ж, ш—с, б—п* и т. д. В более сложных случаях нет умения выделить первый звук. Вместо него ребенок оперирует самым сильным звуком, который в каком-либо отношении привлек его внимание (*ведро* — звуком *т*). Не менее затрудненными оказались возможности сосчитать количество звуков в слове.

После предварительных пояснений предлагалось упражнение, в котором ребенок должен был сказать, сколько звуков в слове. Чтобы судить о том, насколько непосильно было такое задание, достаточно привести несколько типичных примеров: *рука* — 3 звука, *стол* — 4 звука, *корова* — 4 звука, *лошадь* — 5 звуков, *лампа* — 4 звука, *кровать* — 6 звуков, *краска* — 5 звуков, *акула* — 4 звука, *перо* — 3 звука, *соловей* — 4 звука.

Надо сказать, что большинство испытуемых с очень большим трудом исполняли это задание. После продолжительного обдумывания сообщался ответ, как правило, неверный. Из опроса выяснилось, что неправильный ответ получался за счет слияния двух звуков в один в восприятии ребенка, за счет опускания звуков, недоучета смягчения и т. д. Все эти особенности также свидетельствовали о крайне недифференцированном представлении о звуковом составе слова, несмотря на 3—4-летнее обучение.

Наряду с этим мы пытались выявить, насколько четко ребенок-алалик отличает у окружающих правильную речь от неправильной. Для этой цели перед испытуемым раскладывалось 10—12 картинок. Педагог просил указать ту или иную картинку, намеренно называя ее неправильно, например, вместо *шары* экспериментатор произносил «жалы», вместо *стол* — «здор» и т. д.

В аналитичном опыте ребенок 8 лет оказался совершенно растерянным.

Модификация этого опыта состояла в том, что мы спрашивали, правильно ли было произнесено слово, и просили испытуемого исправить ошибку. При этом обычно больной либо вовсе не мог ответить, либо отвечал неправильно.

Надо заметить, что не все вели себя одинаково в этих условиях. Одним оказывались недоступны только более сложные задания (пересчет звуков в слове, подбор слов с окончанием на определенный звук и т. д.), в то время как более простые задания ими выполнялись. Это указывает на то, что более грубая симптоматика в этих случаях была уже изжита.

Другие же обнаруживали большие затруднения при самой элементарной дифференцировке звуков, и более сложные опыты им не предлагались.

Всегда выяснялась тесная зависимость состояния устной речи от уровня звукового анализа.

Таким образом, тот факт, что главным затруднением для ребенка является не произношение каждого отдельного звука, а употребление его в системе речи, находит свое объяснение в недостаточности представления о звуковом составе слова и нечеткой слуховой дифференциации ряда звуков.

Аналогичные явления со стороны речи мы можем наблюдать у тугоухих детей: замены **с** на **т** («тарафан» вместо *сарафан*), **б** на **п** («пелый» вместо *белый*), **ш** на **с** («сар» вместо *шар*) и т. п.

У тугоухих такие замены являются распространенными и объясняются недостаточностью слуха. В наших же случаях полноценность слуха не представляет сомнений, и при этом для нас было ясно, что наши больные, обладая нормальным слухом, не воспринимали разницы звучания многих звуков. Нам приходилось наблюдать, как некоторые дети не могли различать *р* и *л*, *б* и *п* и т. д. В одном из таких случаев для ребенка существовали два *л*, одно из которых связывалось с кучерским восклицанием «тпрр!» и только тогда опознавалось

как *р*. В другом случае испытуемый для дифференциации звуков *б* и *п* также прибегал к обходному приему. Он спрашивал: «Там такое «пэ» или такое «пэ?», — изображая при этом буквы *б* и *п*».

Все эти факты утверждали нас в предположении, что причины неправильности устной речи в случаях, подобных нашим, заключаются не столько в речедвигательной сфере, сколько в переработке речи окружающих в процессе ее восприятия. По-видимому, в этих случаях контроль слухового восприятия оказывается ослабленным, поэтому, выражаясь словами Фрешельса, пациент не замечает разницы между своим неправильным произношением и произношением окружающих.

Таким образом, нечеткость и неправильность устной речи, закономерно наблюдавшиеся в случаях аграфии и алексии, оказывались связанными с какими-то нарушениями в сфере восприятия и переработки речи окружающих.

Из других особенностей фонетической стороны речи у исследованных детей нужно упомянуть о монотонности ее, неправильности ударений; нередко наблюдались также ускоренная речь и заикание.

Для того, чтобы разобраться в природе тех речевых нарушений, которые нами описаны, вспомним положения, которыми мы охарактеризовали закономерности развития устной речи в предыдущей главе. Мы указывали на то, что усвоение речи идет по пути овладения фонемами, группами звучаний, характеризующимися акустически сходными признаками. Аномалии устной речи, которые наблюдались при алексии и аграфии, как мы видели, идут по линии недостаточного усвоения фонем, имеющих близкое акустическое сходство: смешение звонких и глухих, шипящих и свистящих и т. п.

Если мы проанализируем фонематические отношения, характерные для русского языка, то увидим, что речь алексиков обнаруживает недостаточность как раз именно этих звуковых отношений. Неумение дифференцировать акустическое своеобразие в парах звуков, сходных во всем, кроме одного качества, характеризует звуковое восприятие алексика.

К ним принадлежат, например, отношения звонкости. Такие звуки, как *п—б, т—д, к—г, ф—в, с—з, ш—ж*, различаются признаком звонкости в одних случаях и глухости в других. Произнесение каждой такой пары звуков осуществляется при одинаковом положении звукопроизводящих органов. Различным оказывается лишь наличие в одних (звонких) и отсутствие в других (глухих) голосового аккомпанемента. В русском языке имеется 6 пар звуков, различающихся по признаку звонкости. В интересующей нас связи значение приобретает не столько близость артикуляции этих звуков, сколько факт близости звучания. Различие их как фонем есть различие акустическое, различие звонкости. Звуки *п, т, к, ф, с, ш* составляют фонемы глухие; *б, д, з, ж* — звонкие. В другой группе звуков, так называемых свистящих и шипящих, имеются также соответствующие акустические различия в каждой паре. Таковы пары звуков *ш* и *с*, *ч* и *ц*, *ш* и *з*.

Однако звуковые отношения в системе речи многообразны и могут не ограничиваться связями по одному какому-либо признаку. Данный звук может обнаруживать связь по одному признаку с каким-либо одним звуком и по другому признаку — с другим. Так, например, звук *с* может быть соотнесен со звуком *ш* как свистящий, и тот же звук соотносится со звуком *з* по признаку звонкости и глухости. То же можно сказать о звуке *ж* по отношению к *з* и *ш* и *з* — по отношению к *с* и *ж* и в ряде других случаев, когда звук обладает связями двоякого рода в соответствии с акустическим признаком, который отличает его от того или другого парного звука.

Из числа других звуков упомянем звуковые отношения по признаку твердости и мягкости. Таковы, например, звуки *т—ть, д—дь, с—сь, з—зь, б—бь* и др. Как это видно из приведенных примеров, каждая пара этих звуков характеризуется наличием или отсутствием признака мягкости.

Носовые звуки *м—н* также могут быть соотнесены как звуки, различающиеся звучанием при общем характере голосового аккомпанемента.

В отношении звуков *р* и *л* можно указать на различную вибрацию (что, впрочем, многими лингвистами отрицается). Возможно, здесь стоило бы говорить о достаточно тонких различиях вибрации, которые, с другой стороны, характеризуют отношения между *л* и *й*. В отношении йотированных звуков мы можем отметить, что гласные в русском языке

образуют две группы. Каждому простому гласному звуку соответствует гласный йотированный. Так, звуку ***а*** соответствует звук ***я (йа)***, звуку ***о*** соответствует ***ё (йо)***, звуку ***у*** — ***ю (йу)***. В усвоении йотированных звуков часто происходит расщепление их на составные части.

Аналогичная картина наблюдается в сложных звуках ***ч, ц, щ***. Аффриката ***ч*** представляет собой полумягкое ***т*** с ослабленным взрывом + краткое мягкое ***ш***; аффриката ***ц*** представляет собой ***т*** с ослабленным взрывом + краткое ***с***. Звук ***щ*** в одном варианте произношения есть мягкое ***ш***, а в другом — сочетание мягкого ***ш*** с последующей аффрикатой ***ч***.

Упомянутые группы не исчерпывают всей сложности звуковых отношений русского языка. Они намечают лишь примерные типы акустических признаков, роднящих и различающих те или иные их группы.

Из этих немногочисленных примеров видно, что звуки языка не нейтральны один по отношению к другому и группируются по тем или иным признакам звуковых отношений, выполняющих тонкую смыслоразличительную функцию. Например, слова *дом* и *том*, различаясь незначительным акустическим признаком, приобретают совершенно различное значение; то же в словах *рак* — *лак*, в которых смыслоразличительной является фонема ***р*** и ***л***, в словах *гора* — *кора* и т. д.

Звукоразличительные признаки в разных языках не совпадают. Так, например, звонкость и глухость в чувашском языке не играет такой роли. Различие в звучании звонких и глухих чувашем не улавливается. Признак долготы, являющийся смыслоразличительным в немецком языке, теряет это значение для русского языка.

Слова, произносимые на пекинском наречии четырьмя различными тонами, кажутся нам идентичными, если согласные и гласные будут одинаковы. Между тем в китайском языке *ма* (мать), *ма* (пенька), *ма* (лошадь), *ма* (клясться) оказываются совершенно различными.

С другой стороны, отсутствие фонемы ***т*** в китайском языке вызывает восприятие нашего слова *нету* как «неду».

В корейском языке нет фонемы ***с*** перед согласными, поэтому наши слова *старик, стол* кореец воспринимает как «тарик», «тол».

Мы могли бы умножить примеры расхождения восприятия звуков чужой речи, обусловленные различием языкового фона, свойственного разным языкам. Мы видим с достаточной убедительностью, что восприятие речи целиком обусловлено теми образами языкового сознания, которые имеются у индивидуума. Звуки речи могут быть очень различны, а для определенного языкового сознания казаться идентичными, и наоборот.

Мы видим, что овладение речью предполагает полноценное восприятие характерных для данной языковой системы отношений между звуками. Для усвоения звуков речи необходимы правильно функционирующие звукопроизносительные органы, нормальный слух. Но оба этих условия оказываются недостаточными. Процесс овладения речью есть раньше всего познавательный процесс, который совершается в полном соответствии с тем объективным материалом, который представлен в фонематических законах построения звуковой системы речи в каждом языке. Он отображает единство усвоения звуковой и смысловой сторон речи.

Мы видели, что ребенок раннего возраста, овладевая речью, усваивает не отдельные звуки, нанизывая их один на другой, процесс развития речи есть процесс усвоения фонем. Мы видим, что ошибки его речи есть и ошибки недостаточного различения фонем.

Если обратиться к тем случаям, когда развитие речи оказывается нарушенным вопреки полноценному артикуляционному аппарату, то раньше всего наше внимание должно быть привлечено случаями снижения слуха. Неумение уловить необходимые акустические признаки, составляющие звуки речи, по причине плохого физического слуха приводит к тому, что тугоухий утрачивает правильные отношения между звуками. Мы указывали на примеры, из которых особенно ясной оказывается фонематическая структура языка. Затрудненное усвоение ее на слух ведет к неправильной речи и письму.

Обращаясь к нашим случаям, мы ставим перед собой вопрос: достаточным ли для усвоения языка оказывается полноценный артикуляционный аппарат, нормальный слух? Как показывает исследование, ни нормальный слух, ни сохранный артикуляционный аппарат не исчерпывают необходимых условий для усвоения речи.

Основное условие различения звуков между собой состоит в том, что они воспринимаются как звуки, между которыми имеются какие-то отношения. В сфере восприятия звуков речи происходит то, что характерно и для других сторон восприятия.

Наши больные слышат все звуки речи, может быть, тонко слышат, но они недостаточно улавливают «признаки», характерные для той или иной группы звуков.

Восприятие отношений между звуками, являющееся необходимой предпосылкой усвоения звука, оказывается здесь явно нарушенным.

Современная мозговая неврология различает локализацию элементарных сенсорных функций (зрение, слух и т. д.) и функций интегрирующей деятельности восприятия. Заболевание мозговых участков, связанных с интегрирующей деятельностью в различных сферах, приводит к соответствующим гностическим расстройствам. В соответствии с этим в наших случаях на первый план выступает недостаточность гностической переработки речевых звуков, которая совершается в сфере слухового восприятия. В клинике речевых расстройств в настоящее время такого рода недостаточность относят к одной из форм акустической агнозии.

Мы упоминали выше о фонемах, которые отличаются одна от другой незначительными акустическими признаками. Это наиболее тонкие дифференцированные формы, которые страдают чаще всего. Однако не следует забывать, что в языке существуют фонемы, совершенно различные в звуковом отношении, служащие для той же цели; например, в словах *бок, рок, ток* первые звуки оказываются очень различными, и они-то в речи дифференцируются чаще всего. Существует и нарушение, при котором, однако, и эти фонемы, и так называемые дизъюнктные не различаются. Результатом этого оказывается полное непонимание речи. Мы имеем в виду так называемую словесную глухоту.

При этом нарушении больные не воспринимают речь, хотя хорошо слышат все прочие звуки.

Можно предположить, что случаи словесной глухоты представляют крайние степени нарушения того же типа, т. е. нарушения слухового восприятия речевых звуков или нарушение фонематического слуха.

Возвращаясь к нашим случаям, мы можем взглянуть на них с более широкой точки зрения. Мы видели, что одинаковое происхождение нарушения имеет разнообразные формы проявления. На крайних полюсах мы видим полное отсутствие звуковой дифференциации (словесная глухота), с одной стороны, и полное развитие речи, сопровождающееся лишь недостаточным восприятием, — с другой. Следовательно, правильно говорить о ступенчатом проявлении акустической агнозии.

В случаях алексии и аграфии нам приходилось наблюдать, как недостатки речи, резко выраженные к началу исследования, в течение 2—3-летнего периода постепенно уменьшались и, наконец, становились почти незаметными, в то время как в письме они сохранились.

Мы уже говорили и о том, что многие из детей, пришедших к нам с почти правильной речью, в прошлом страдали сложным косноязычием, отмечалась поздняя речь.

Таким образом, нарушение восприятия речи представляется нам динамическим явлением в самом подлинном смысле этого слова. Недоучет этого может привести к необоснованным возражениям. Могут возникнуть такие вопросы: почему в одних случаях неправильное произношение окружающих улавливается, в других — не улавливается; почему, несмотря на то, что ребенок различает правильное и неправильное произношение, его собственная речь продолжает оставаться неправильной? Следовательно, отсюда можно сделать вывод, что решающим является не различение, а звукопроизносительные механизмы и т. д.

Для устранения подобных недоразумений здесь уместно будет остановиться более подробно на основных этапах развития языкового сознания, которые проходят развитие речи между указанными двумя крайними полюсами.

Полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи характеризует дофонематическую стадию языкового сознания и сопровождается полным отсутствием понимания речи и активных речевых возможностей ребенка.

Далее можно говорить о начальных этапах переработки фонем, которая характеризуется различением акустически наиболее далеких фонем и недифференцированностью близких. На этой стадии ребенок слышит звуки речи иными, чем мы. Языковый фон такого ребенка соответствует тем звуковым

образам, которыми он обладает в соответствии с возможностями своего восприятия.

На этой стадии произношение ребенка неправильное, искаженное, по-видимому, оно соответствует тому, как он воспринимает речь. Доказательством служит тот факт, что на этом этапе ребенок не различает правильного и неправильного произношения других, не замечает он и своего произношения.

Если такого ребенка спросить: «Где допол?», он без колебания указывает на *топор* и на контрольный вопрос, правильно ли произнесено это слово, отвечает, что «допол» — это правильно. Если спросить: «Где топор?» — он все равно слышит «допол».

Третий этап можно охарактеризовать тем, что в восприятии окружающей речи произошли дальнейшие сдвиги.

Ребенок начинает слышать звуки в соответствии с теми фонематическими признаками, какие имеются в речи других. Однако, он продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово. Если такого ребенка спросить: «Где допол?», он укажет без колебания на *топор*. А на вопрос, правильно или неправильно было произнесено слово, ответит отрицательно. Он уже способен слово *топор* слышать адекватно и делать различие между правильным и неправильным произношением.

По-видимому, на этом этапе уместно говорить о сосуществовании двух типов языкового фона: прежнего косноязычного и формирующегося нового.

Речь продолжает оставаться неправильной в соответствии с прежним звуковым фоном, она еще не приспособилась к новому восприятию. На этом этапе ребенок говорит: «Это не допол, а допол».

Если, однако, внимательно прислушаться к произношению ребенка на этом этапе, то можно заметить в нем тонкие изменения. Оно неправильно, но не идентично произношению на прошлом этапе. В нем проявляются «промежуточные» звуки между прежним произношением и произношением идеальным. Такой ребенок еще не произносит *ш*, но дает звук, промежуточный между *ш* и *с* и в некоторых сочетаниях иногда *ш* и т. д.

В четвертой фазе новые образы восприятия получают преобладание в языковом фоне. Однако языковое сознание еще не вполне вытеснило предшествующую форму.

Ребенок продолжает узнавать неправильно сказанное слово. Хорошо зная, что «допол» неправильно, он показывает на *топор*, узнает в этом искаженном слове правильное.

На этой стадии активная речь ребенка достигает почти полной правильности, которая, впрочем, носит еще нестойкий характер. Если на этом уровне предложить ребенку повторить трудное или незнакомое слово, он может произнести звуки неправильно.

Пятая стадия знаменуется завершением процесса фонематического развития. Ребенок слышит правильно и говорит правильно.

Самым существенным признаком перехода на эту стадию оказывается то, что ребенок перестает узнавать отнесенность неправильно произнесенного слова.

Предложенное деление, как нам кажется, несколько уточняет сущность отмеченных отклонений в устной речи наших испытуемых. Оно пытается отразить не только их грубые симптомы, но и те тонкие изменения в языковом сознании, которые происходят у алексика и аграфика с почти правильной речью. Мы имеем в виду те фазы, в которых резко выраженное косноязычие остается позади и имеется почти полноценная устная речь, сопровождающаяся тяжелой дисграфией.

В этой связи нас могут интересовать по преимуществу вторая, третья и четвертая фазы, так как именно они в наибольшей степени характеризуют состояние речи в случаях алексий и аграфий. При активном вмешательстве логопедического процесса намеченная здесь последовательность этапов несколько меняется.

Овладение грамотой предполагает определенную языковую «готовность», которая выражается в завершении известного цикла языкового развития.

Для примера можно было бы указать, какие звуковые процессы должны быть сформированы при овладении определенными буквами. Так, для овладения буквой *п* требуется стойкий образ этого звука, который не смешивается, с одной стороны, с *б*, с другой стороны — с *пь*.

Для овладения буквой *т* требуется стойкий образ соответствующего звука, который отдифференцирован от *ть*, с одной стороны и, с другой стороны, не смешивается с близкими по

звучанию звуками *д, с* и *к*. Для овладения буквой *к* необходимо точное представление о соответствующем звуке, который отдифференцирован от *кь* и от звонкого *г* и придувного, тоже глухого *х*.

Для овладения буквой *ф* требуется образ соответствующего звука, отдифференцированного от *фь* и от звонкого *б*, смычно-взрывного *п*.

Для овладения буквой *с* требуется образ соответствующего звука, отделенного от *сь* и от соответствующего *з*, соответствующего шипящего *ш*, соответствующего заднеязычного *х*, соответствующего губного *ф*, соответствующего переднеязычного *т*.

Для точного образа буквы *х* необходим образ соответствующего звука, отделенного от *к*, переднеязычного *ш* и *с*, соответствующего губного *ф*.

Для точного образа буквы *ш* необходим соответствующий звук, отделенный от звонкого *ж*, от свистящего *с*. С точки зрения парности и непарности. С точки зрения твердости-мягкости он непарный.

Для овладения буквой *р* требуется четкое представление соответствующего звука, отделенного от *рь*, от *л*.

Для овладения буквой *м* необходима соответствующая фонема, отделенная от *мь*, от *п*, от *б*.

Для овладения буквой *л* требуется четкое представление этого звука, отделенного от *ль*, от *р* и от *в*, от *у*.

Для овладения буквой *п* необходим звук, отделенный от *пь*, от *м*, от *д*.

Мы привели некоторые звуковые отношения, которые должны быть установлены ребенком раньше, чем он приступит к грамоте.

Сопоставив с этим данные об отклонениях в устной речи у алексиков, мы видим, что дифференциация как раз и оказывается затрудненной. И действительно, в тех случаях, когда дифференциация коррелирующих звуков оказывается тяжело нарушенной, не возникало и запоминания букв. В случаях же, стоящих на более высоком этапе развития языкового фона, буквы заучивались, однако процессы чтения, как и письма, оказывались в разной степени сильно измененными в своем развитии.

Недостатки чтения

Если бы мы попытались описать особенности чтения алексика в принятых после исследования Месмера и Меймана понятиях, то мы должны были бы охарактеризовать его как чтение крайне замедленное и, как правило, неверное. Обычно в исследовании акта чтения большое внимание уделяется скорости и характеру движения глаз. Установлено, что движения глаз в процессе чтения происходят неравномерно; они совершаются толчками, чередуясь с короткими остановками, во время которых происходит осмысление прочитанного. Чем труднее текст, тем больше остановок. Известно также, что при чтении большую роль играет боковое зрение, позволяющее вести глаз вдоль строки, не соскальзывая с нее. Кроме того, как принято полагать, боковое видение расширяет одновременный охват тех слов, которые не находятся в фокусе, и тем самым ускоряет осмысление. Такое «поле чтения» различно для каждого, но чем больше навык чтения и чем более знакомым оказывается текст, тем меньше остановок наблюдается в движении глаз.

При расстройствах чтения все эти процессы оказываются резко отстающими. Чтение алексика характеризуется предельной замедленностью движения глаз; частота остановок настолько велика, что их можно заметить даже в процессе прочитывания одного слова.

Далее, как показывают наблюдения Раншбурга, Варбурга и других, боковое видение скорее тормозит чтение алексика, чем ускоряет его. Алексики при чтении часто сползают с одной строки на другую, что указывает на обратное влияние бокового зрения. Об этом же свидетельствует тот факт, что слово, предъявленное в тахистоскоп (Раншбург) или изолированное справа и слева от остальных частей строки, прочитывается легче.

Средняя скорость чтения у наших испытуемых не превышала 30—45 слогов в минуту. Нормальная же скорость чтения, по Клапареду, равняется 120 слогам в минуту. Во многих случаях, когда наши испытуемые застревали на каком-нибудь одном слове, общая скорость чтения понижалась до 10—12 слогов в минуту.

При этом чаще всего прочитанное не соответствует тексту. Отдельные слова искажаются, фраза теряет свое содержание. Редкие, правильно прочитанные слова тонут в массе неверно прочитанных.

Степень несоответствия с текстом в разных случаях оказывалась неодинаковой, в зависимости от степени выраженности нарушения.

Описывая чтение алексика на разных этапах, обычно выявляют ошибки, которые делает при этом ребенок. В плане такого анализа можно было бы указать следующие типичные ошибки: 1) вставка добавочных звуков; 2) пропуск отдельных букв; 3) замена другим словом; 4) ошибки в произношении букв; 5) повторение слов; 6) добавление слов; 7) пропуск слов.

К этому перечню, заимствованному нами у других авторов, можно было бы добавить еще множество черт, дополняющих картину нарушения чтения у алексиков.

Однако следует опасаться, что за таким дробным перечислением отдельных проявлений (бесспорно, правильно подмеченных) может ускользнуть самая сущность нарушения, порождающая эти ошибки.

Попытаемся подойти к этой последней, отправляясь от анализа основных симптомов — замедленности и крайней неправильности чтения. Все указанные выше ошибки, наряду с замедленностью движения глаз, количеством остановок и т. д., являются лишь внешним выражением процессов, стоящих за ними. Они служат лишь показателями, как биение пульса является лишь показателем состояния сердечной деятельности, кровообращения и т. д. Сама по себе частота пульса, его ритмичность и прочие характеристики не могут служить предметом изолированного исследования. Иначе говоря, ошибки чтения, наблюдаемые у алексиков, возникают не первично, а являются следствием каких-то более общих причин.

В приведенных примерах сочетались основные проявления, встречающиеся изолированно в разных стадиях недостаточности чтения. Такими проявлениями можно назвать: 1) недостаточность усвоения отдельных букв; 2) недостаточное «слияние» букв в слоги; 3) неправильное прочитывание слова, фразы.

Сочетание указанных черт является наиболее распространенным. Излишне было бы указывать на единообразную сущность во всех этих проявлениях. Однако в разных случаях можно говорить о преобладании одного, другого или третьего в общей картине.

Наиболее благоприятные условия для изучения их составляли как раз те случаи, в которых данное явление можно было бы наблюдать порознь. Такие случаи мы имели: 1) при литеральной форме алексии; 2) в случаях неумения сливать, несмотря на усвоение букв; 3) при наличии элементарных слияний в слоги неумение правильно прочесть слово.

Некоторые из наших испытуемых поступили в исследование со слабым знанием отдельных букв. Ряд букв они путали, некоторые буквы не знали вовсе. Все случаи составляли скорее единичное явление, чем правило. В нашем исследовании мы имели возможность наблюдать лишь очень небольшое количество таких детей.

Анализируя акт чтения, Раншбург пишет: «У нормального ребенка узнавание формы букв основывается на зрительных, моторно-кинестетических ощущениях». Исходя из общепринятой трактовки нарушений чтения как оптических, мы пытались раньше всего направить свое исследование на выяснение вопроса о состоянии оптических процессов у наших испытуемых. В наибольшей степени такое предположение могло относиться к случаям так называемой буквенной алексии.

Для этой цели мы использовали опыт с предъявлением незнакомых фигур и последующим воспроизведением. В таких случаях мы сталкивались почти со 100%-ной правильностью воспроизведений (при экспозиции 10%). Фигуры передавались обычно верно, но немного неточно. Узнавание аналогичных фигур среди других оказывалось также вполне сохранным.

Пользуясь тем, что эти испытуемые хорошо списывали, мы предлагали далее запись слов по памяти тотчас же после экспозиции. При этом испытуемые обнаруживали способность записывать по памяти два-три небольших слова: *там Шура, мак, сани, лыжи*. Графическая запись отдельных букв после показа оказывалась очень хорошей. Как мы увидим из главы о письме, списывание было правильным даже в очень тяжелых случаях.

К этим фактам присоединялись многочисленные наблюдения педагогов, которые обычно указывали на хорошую, а в иных случаях повышенную «зрительную память».

Все это заставляет усомниться в том, что в этих случаях имеется слабость удерживания графических начертаний как таковых. Следовательно, полагали мы, затруднения усвоения в наших случаях относятся избирательно именно к сфере букв. А если так, то не целесообразнее ли направить исследование на выяснение того, какое место занимает специфиче-ский буквенный образ в сознании этих детей. Изложенные во второй главе соображения о психологической сущности буквенного образа указывают на то, что буква может выступать какой-то реальностью лишь тогда, когда она выполняет определенную функцию по отношению к обобщенному звуку. В противном случае она остается пустым значком, «название» которого звуком речи является для ребенка новым, неоправданным и носит чисто механический характер.

Для уточнения этого мы привлекли материал, изложенный нами в главе о речи, в частности исследования восприятия звуков. При этом выяснилось, что указанные испытуемые обнаруживали наиболее глубокие нарушения в сфере слышания и различения звуков речи.

Выделение первого звука представляет собой исключительную трудность. Испытуемый не может представить себе, из каких звуков состоит слово. Он невольно подменяет задание, называя наиболее сильно звучащий элемент слова, который в отдельных случаях составляет даже не звук, а просто нерасчлененную часть слова. Характерным является при этом то, что вместо *г* он обычно слышит *к*, вместо *ж* — не то *ж*, не то *з* и т. д.

В этих случаях имело место глубокое нарушение дифференциации звукового состава слова. В тех случаях, когда она намечалась, каждый звук был представлен в языковом сознании не одним каким-либо звуковым образом, а неотделимо от ряда других, например: *ж* от *з*, *т* от *д* и *с* и т. д.

В этом отношении показательны следующие наблюдения.

Алексику предлагалось 10—12 четко напечатанных букв и слогов (*ба*, *па*, *га*, *ка* и т. д.) одновременно, но в различном порядке. Инструкция проста: покажи *ба*, покажи *га*, покажи *па* и т. д. Короче, предлагалось указать слог или букву соответственно произнесенному. Цель такого упражнения — выявить, насколько четко и стойко различение меняющихся звуков.

Испытуемые в этих опытах обнаруживали недостаточную четкость дифференциации парных звуков.

Ошибки, которые допускает ребенок, не случайны. Ребенок не показывает какой-нибудь совершенно безразличный к произнесенному слог. Он указывает вместо *ба* — «па», вместо *ра* — «ла» и т. д., т. е. слог с очень близким по звучанию звуком. Предположение о нечетком различении оказывается основательным.

Такие же результаты были с буквами.

Если мы припомним высказанные выше соображения о том, что овладение буквой предполагает слышание звука в его обобщенном виде, то станет понятно, что это обобщение оказывается крайне затрудненным для алексика. Что же, какую звуковую реальность в этом случае будет отображать буква? Она останется графическим изображением, а не графемой.

Указание методистов на то, что легко запоминают буквы те дети, которые хорошо различают звуки речи (Шапошников, Гмурман), находит свое полное подтверждение в патологии: для того, кто не слышит звуки речи, запоминание буквы представляет собой значительные затруднения.

В дальнейшем испытуемые этой категории овладели буквами и перешли к чтению, но чтение им удавалось очень плохо, сопровождалось большими искажениями с постепенным, однако, улучшением. Это заставляет нас думать, что в упомянутых случаях мы имели дело скорее с этапом, правда, очень затянувшимся, выразившимся скорее в «состоянии» литеральной алексии, нежели с особой формой.

Перейдем к анализу затрудненного перехода от буквы к слогу. Как известно, проблема «слияния» является предметом особенно частого обсуждения в методической литературе и наиболее ответственным этапом в обучении грамоте.

Трудности перехода от буквы к слогу обычно рассматриваются как трудности слить две-три буквы в единое целое. Понятие слияния выступает в самом механическом смысле этого слова. Для того, чтобы научить слиянию, растягивают буквенные элементы слога, имея в виду при этом, что растянутое произношение соседних букв приведет к незаметному

переходу от одной к другой. Известны даже работы, в которых рекомендуется механически сдвигать буквы, чтобы дать наглядное представление об акте слияния. Такого рода приемы, по-видимому, не отражают психологической сущности акта слияния и если и достигают цели в норме, то весьма неэкономными средствами. В патологических же случаях попросту остаются недейственными.

Значительно больше отвечает подлинным закономерностям слияния положение, в котором подчеркивается, что слитное чтение возникает только на основе четкого слышания и различения звуков в слове (Шапошников и др.).

Как нельзя лучше это положение подтверждается в патологических случаях, где расстройство слышания звуков речи стоит в центре картины.

Приведем пример, иллюстрирующий тесную зависимость одного от другого: педагог предлагает отдельные слоги для прочтения. В примерах, собранных у детей с недостаточным овладением слогами, сказывалось одно: звуки, входящие в состав слова, оказывались недостаточно четкими в восприятии этих детей. Дети перебирали каждую букву по нескольку раз, шептали про себя, спотыкались и, наконец, окончательно произносили неправильно прочитанный слог. Те слоги, звуковой состав которых не представляет особых сложностей для тех же детей, прочитывались слитно.

Таким образом, слияние одних еще не означает слияния других. От чего это зависит?

«Если ученик понял, — говорит Флеров, — как следует прочитать слог *ма*, то при встрече с подобными слогами *ма, му* или *са, ха* и т. п. он догадается и сообразит, что и этот слог нужно произнести так же, как и прочитанный слог *ма*, т. е. одним дыхательным толчком. Если мы научим читать слоги, обратив внимание на то, что перед *и* согласную нужно произнести мягко, то, встретясь непосредственно вслед за тем со слогами *ми, си* и т. п., ученик легко сообразит подвести под сообщенное правило и способ чтения этих слогов».

Мысль Флерова, что переход от буквы к слогу совершается через усвоение «правил», которым подчиняются различные сочетания букв, представляется нам верной и весьма плодотворной.

В самом деле: различные слоги далеко не всегда оказываются «равными» один другому. Усвоение одних слогов еще не означает усвоения других. При этом характерно, что они различаются по своему типу. Иначе говоря, различие между слогом *ма* и *мо* будет иное и меньшее, чем между этими двумя слогами, с одной стороны, и слогом *ми* — с другой. В то же время слоги *ми, ме* различаются между собой меньше, чем оба они отличаются от слога *мы*, и т. д.

Таким образом, мы видим, что переход к послоговому чтению не исчерпывается простым понятием механического слияния. Он предполагает обобщенное усвоение определенных сочетаний букв, представленных слогами. Самое существенное в этом процессе заключается в том, что это усвоение происходит не путем заучивания различных слогов, а путем усвоения общего принципа, которому подчиняются различные типы слогов. Другими словами, проблема слияния может быть представлена как проблема выработки обобщенных слоговых образов, наличие которых обеспечивает узнавание каждого слога «сразу», без побуквенного его перебирания.

Для того, чтобы достигнуть такого обобщенного образа или, пользуясь словами Флерова, такого «уподобления», необходимой оказывается существенная предпосылка: ребенок должен слышать звуки, составляющие слог, он должен четко различать, что слог *ма* состоит из звуков *м* и *а*. Если же *ма* заучивается как слоговой комплекс, такого анализа не происходит и в языковом сознании образ *ма* остается изолированным от образа какого-нибудь другого аналогичного слога, например *са*.

Положение Шапошникова — «только тот читает, кто различает звуки речи» — как раз и отражает, по-видимому, эту сторону. Лишь на основе четкого представления о каждом отдельном звуке возможно возникновение «обобщенного» образа слога. Здесь процесс слияния подчиняется общему закону процессов обобщения: сначала расчленить, затем обобщить идентичное, абстрагировав его от частного. Ребенок затрудняется прочесть слог *ли*, он знает звук *л*, но не знает звука *ль*. Он узнает, что *вл* перед *и* звучит как *ль*. Подобно всем правилам отношения звука и буквы он обобщает и это и затем при встрече со слогом *ди* он поступает так же.

По-видимому, слоговые образы, накапливающиеся в сознании ребенка, носят типовой характер. Легко уподобляются один другому, например, слоги *мя, ря, ля, ся* и т. д. С другой стороны, все они уподобляются слогам *мю, рю, лю, сю* или *ми, си, хи* и т. д.

Очень часто, говоря о предъявлении слогов «по подобию», стремятся подбирать аналогичные слоги. Но при этом упускается из вида этот типовой характер акта обобщения, который здесь имеет место. Поэтому и слоги «по подобию» строят таким образом:

шу-ба; се-но; о-ни; жа-ли;
ры-ба; се-ни; го-ни; са-жа-ли;

т. е. снова происходит не что иное, как одно только повторение идентичных образов. Между тем, наряду с этим нужно дать материал для подлинного обобщения соответственно основным фонематическим особенностям русского языка.

Последовательность расположения слоговых трудностей обычно распределяется примерно так: 1) прямой слог (*ма*), 2) обратный слог (*ам*), 3) трехбуквенный закрытый слог (*кол*), 4) стечение двух согласных в начале слога (*шкаф*), 5) стечение нескольких согласных (*склон*). Стоило бы учесть не только эту линию нарастания сложности слога, но и то, что было нами сказано о типовой природе слияния.

При алексических расстройствах слияние преодолевается с большим трудом. Ошибки слияния окончательно не исчезают и тогда, когда алексики научаются читать слова и фразы.

Как мы видели из приведенных примеров, здесь с особенной силой сказывается зависимость чтения от различения звуков в слоге. В самом деле: если за буквой нет четкого звукового образа, если каждая буква может соответствовать колеблющемуся между 2—3 вариантами звуку, может ли возникнуть тот обобщенный образ слога, который является необходимой предпосылкой для узнавания данного конкретного слога, обозначаемого обычно как «слияние».

Высказанные нами соображения о затрудненном возникновении обобщенного образа слога находят убедительное подтверждение при анализе чтения целого слова, патология которого остается совершенно однородной с затрудненным «слиянием».

Если для понимания грубых проявлений нарушения в форме литеральной алексии мы можем ограничиться указанием на недостаточность обобщения каждого отдельного звука, то для анализа слитного чтения мы должны сделать шаг дальше. Вполне установленной является роль «узнавания» при беглом чтении (Вундт, Месмер, Мейман), которое, как мы видели, определяет в конечном счете и акт слияния.

«Мы читаем бегло потому, — говорит Трошин, — что все слова, встречающиеся в книге, нам знакомы. В этом нет ничего удивительного, — говорит он дальше. — Все люди похожи друг на друга, но каждый из нас знает сотни и тысячи людей, не смешивая их между собой».

Таким образом, для правильного чтения характерен акт «узнавания» или «уподобления» тому представлению, которое имеется в нашем языковом сознании.

Второй характерной чертой беглого чтения является не побуквенное чтение, а чтение комбинаций из букв. Известно, что если дать для прочтения отдельные буквы, то на каждую остановку приходится время, необходимое для прочтения 4—5 букв. В то же время при моментальном видении может быть прочтено слово, состоящее из 20 букв. Наконец, слово в целой фразе требует для прочтения меньше времени, чем то же слово вне фразы. Это же относится к чтению слогов по сравнению с отдельными буквами.

К сожалению, в психологической литературе остается мало прослеженным процесс формирования тех обобщенных образов, благодаря которым происходит «узнавание» слова. Оно является несомненным: обобщенные образы слов необходимы для акта чтения. Предполагают адекватное представление о звукобуквенном составе его. Если мы не знаем, из каких букв состоит слово, то мы не сможем его «узнать» в напечатанном тексте, хотя можем узнать в устной речи.

Обычно ссылаются на то, что у детей мал запас слов, поэтому они медленно читают. Нам кажется, что дело не в запасе слов вообще. Он может быть более чем достаточным в плане глобальных акустических образов (достаточных для схватывания устной речи) и вместе с тем нисколько не совершенствовать акт чтения. Это как раз тот запас, из которого черпает чтение «по догадке», по существу подлинным чтением не являющееся.

Для осуществления акта чтения необходим запас слов, звуковой состав которых достаточно четок и константен в языковом сознании читающего.

Выше мы указывали, что переход ребенка к грамоте есть переход к новым формам языкового сознания. Овладение грамотой, буквенными обозначениями — это не просто присоединение еще одной формы психической деятельности. Буквенные образы усваиваются лишь на основе проделанного звукового развития в процессе формирования устной речи. С другой стороны, «графема» перестраивает все прежние процессы речи, которыми до этого времени располагал ребенок. Если раньше для устного общения достаточными оказывались глобальные звуковые образы, которые формировались в неосознанном речевом развитии, то здесь буквенные представления перестраивают восприятие окружающей речи: ребенок приобретает значение того, из каких звуков состоит его речь. Возникает обобщенный образ слова в его обобщенном звуко-буквенном обозначении.

Итак, для чтения (как и для каждого акта восприятия) характерно узнавание, выражающееся в том, что человек в читаемом тексте узнает звуковые образы, уже имеющиеся в языковом сознании в форме определенной готовности к чтению. В процессе обучения грамоте возникают представления о фонемах, из которых состоит прочитываемое слово. Чем константнее и богаче звуко-буквенные образы слов в сознании, тем более беглым становится чтение. Это легко можно проследить на ускорении чтения при обучении иностранному языку, легко также увидеть на разнице между легким и трудным текстом и т. д. «Легкий» текст — это как раз такой текст, который состоит из знакомых образов. Беглое чтение является совершенным чтением только тогда, когда оно является одновременно и точным. Точным же оно может быть только тогда, когда звуко-буквенный состав слова является константным: каждое слово имеет свой вполне определенный состав букв, расположенный в строго определенной последовательности. Только при этом условии может возникнуть беглость чтения, видимой стороной которого является быстрота движения глаз.

При патологически расстроенных процессах чтения нам приходится наблюдать нарушения как раз именно всех этих

процессов, о которых мы говорили выше. И как следствие мы имеем внешние проявления в виде крайней замедленности чтения, неточности и т. д.

Как показывает исследование, у алексиков нарушение звукового фона проявляется задолго до того, как им приходится столкнуться с оптическими образами в виде букв, слов, текстов. Они сказываются, как мы видели, в затрудненной речи. Отсюда процессы овладения буквой, словом идут у них совершенно иначе, чем в норме. Несмотря на длительные упражнения в чтении, у этих детей не создаются представления о звуковом составе слова. Для алексика не существует константного звучания слова. Одно и то же слово может прозвучать для него различно, так как звуковой состав его оказывается крайне расплывчатым. Слово *барто* может звучать и как *пальто*, и как *барто*, и как *бордо*, и т. д. Мы пытались экспериментально предлагать различные звучания и получили изумительный эффект. Ребенок, который не обнаруживал грубых отклонений в активной речи, выявлял крайне диффузный звуковой фон, который легче всего охарактеризовать как полизвучность в отношении каждого звука.

Может ли влиять данное состояние на процессы чтения? Нам кажется, они прямым образом с ним связаны. При таком состоянии звукового сознания буква не вносит нужной перестройки, не переводит звуки нашей речи в обобщенный план. При чтении любой буквы в сознании ребенка возникает не какой-либо один определенный обобщенный звуковой образ, но множество их (и притом не связанных в одно целое).

Для подтверждения того, что определяющим фактором в нарушенном чтении алексиков является недостаточность звуко-буквенных образов в языковом сознании, следовало поставить такие опыты, которые бы в наиболее ясной форме обнаружили возможности «узнавания» или готовность к «узнаванию» словесных образов. Этим требованиям могло удовлетворить моментальное предъявление (тахископическое). Однако здесь осталась бы возможность свободного толкования результатов (что мы и имеем у Раншбурга). Поэтому мы решили, не ограничивая испытуемого временем, выявить интересующие нас процессы другим путем: мы предлагали испытуемому слова с 1—2 недостающими буквами. Перед испытуемым стояла задача «узнать» слово по преоб-

ладающему количеству букв и вставить недостающие элементы. Если бы звуко-буквенный образ оказался полноценным, выполнение такого задания не потребовало бы никаких усилий. Напротив, оно оказывается невыполненным при отсутствии четкого образа слова. Мы пользовались обыденными словами, которые имеются в словаре испытуемых.

О чем свидетельствуют опыты?

Первый и самый общий вывод, который напрашивается прежде всего при взгляде на приведенные ошибки, заключается в том, что алексик точно не знает, из каких звуков состоит слово, не знает он, конечно, и того, из каких букв оно состоит. Это отражается во всех примерах с наглядной убедительностью.

Изображенные в определенной последовательности буквы не обусловливают еще соответствующего слова в восприятии алексика. В слове «те-адь» испытуемый видит в *д* — *т* (вернее, он не видит разницы между ними), и это приводит его к слову *театр*. Впрочем, и звуковой состав слова *театр* недостаточно четок; либо, дополняя слово, он вставляет слог *ре* так, что в действительности получившееся слово становится вообще бессмысленным. Остается допустить перестановку *д* и *р* (при условии отождествления *д* с *т*) для того, чтобы получилось сочетание, сходное со словом *театр*.

Ясно, что данная задача может быть разрешена только при условии четкого представления о том, из каких звуков состоит данное слово и какова их последовательность. Вполне грамотные дети этого возраста могут в иных случаях также затрудняться при выполнении такого задания, но ошибки их будут существенно другими.

Во втором случае проявляется та же особенность, но в еще более характерном для алексика виде, когда прочитывается просто бессмысленное слово «бегаза».

В примере со словом «во-сы» мы видим то же. Отсутствие правильного звуко-буквенного образа приводит к тому, что ребенок прочитывает в нем слово *возишься*, но звуковой состав последнего настолько не дифференцирован в его сознании, что для дополнения недостающих букв он вставляет слог *жи*.

Мы могли бы во всех примерах указать на то же явление, даже в тех случаях, которые сравнительно удачно были дополнены, сказывается то же многообразное звучание каждого звука. В слове *рука* вычитывается «рубаха», т. е. *к* и *х* здесь выдают свою недифференцированность в звуковом сознании ребенка. Для него буква *к* в равной степени представляет собой как звук *к*, так и *х*, вероятно, множество других, которые оказываются нерасчлененными. То же в слове «во-на», которое узнается как *ворона*, вставляется слог *лу*, или в слове «ка-ндаш» вставляется *л*.

В других случаях затруднения в выполнении задания выявляют недифференцированность согласной и гласной в слоге, с которой мы встретимся в главе о письме (звуко-буквенный образ такого слова, как «кру-ка», которое могло быть прочтено как *коробка*, несомненно, не имеет различий между *к* и *ко*). Теперь спрашивается, возможны ли процессы «узнавания» там, где отсутствует то, что должно быть узнано. Нам кажется, что это — взаимно исключающие состояния. Их-то мы и имеем в случаях алексии. Это либо полная невозможность прочесть слово, либо бесконечная лабильность словесного образа. Это подтвердилось в упражнениях с придумыванием окончания и начала слов.

Для той же цели — выявить в языковом сознании наличие словесных образов в соответствующем звуко-буквенном выражении — мы остановимся еще на одной серии наблюдений. Она отличается от предыдущей тем, что узнавание целого слова при условии недостающих элементов активизировалось соответствующим изображением. Мы полагаем, что при таких условиях ученик не может не выполнить задания, если только искомое слово достаточно дифференцированно (в его звуко-буквенном составе) и представлено в его языковом сознании.

Для того, чтобы задание в наибольшей степени отвечало поставленным требованиям, мы подбирали картинки с изображениями, которые имеют два или несколько названий. Это позволяло сохранять некоторое искомое в задании, которое необязательно прямо содержалось в картинке. Так, например, картинку, на которой изображена кружка, ребенок чаще всего называл *чашка*, хотя слово *кружка* было для него достаточно известным. Это последнее должно было возникнуть в его сознании при взгляде на подпись: *кр-жка*. Таким путем мы создавали все условия, которые бы «наводили»

ребенка на соответствующее слово, не уклоняясь при этом от основной цели — проследить четкость звуко-буквенного состава словесного образа, а не наличие глобального обозначения данного изображения.

Опыт проводился следующим образом: испытуемому предлагалась картинка, под которой было написано слово с недостающими буквами в середине, в начале или в конце. Каждая пропущенная буква обозначалась точкой. Испытуемому давалась подробная инструкция в соответствии с экспериментом, проделывался вместе ряд пробных задач.

Таким способом были предъявлены следующие четко нарисованные изображения: *ужи* (подписано *.жи*), *пионер-ский рожок* (подписано *..жок*), *кружка* (подписано *кр.жка*), *ерши* (подписано *.рши)*, *кепка* (подписано *кеп..*), *сноп (* подписано *...п)*, *бык* (подписано *б.к)*, *желуди* (подписано *же..ди)*, *душ* (подписано *д.ш)*, *сито* (подписано *..то*), *аист* (подписано *аи.т)*, *ушат* (подписано *...т)*, *юбка* (подписано *.бка)*, *рюмка* (подписано *.юм..*), *блюдце* (подписано *блю...*), *изба* (подписано *..ба*).

Проведенные опыты, как нам кажется, подтвердили сделанные выше предположения. Несмотря на наличие названий предъявленных изображений в устном словаре испытуемые оказались абсолютно беспомощными в ситуации активного воссоздания слова в его точном буквенном выражении. В языковом сознании алексика отсутствует самая существенная сторона, формирующая процессы чтения, отсутствует четкий, константный звуко-буквенный образ слова.

В тех случаях, когда такой образ у ребенка-алексика так или иначе создается, мы получаем правильное чтение отдельных слов.

Нередко можно наблюдать и то, что алексик, правильно прочитывая слово, не опознает его.

Итак, явление замедленного движения глаз, сопровождающееся большим количеством остановок, с внешней стороны характеризующее процесс чтения у алексика, раскрывается как результат недостаточности звуко-буквенных образов слова. Каждое слово прочитывается алексиком специально и заново всякий раз. Мы пробовали на одной странице повторять многократно одно и то же слово и не получили никакого ускорения при каждом новом прочитывании. Ребенок не узнавал его и всякий раз приступал к нему как к совершенно новому.

Само собой разумеется, что поле зрения такого чтеца ограничено одним словом, а то и одним слогом, следовательно, боковое зрение не имеет почвы для своего развития. Естественно, что, отвлекая ребенка, строка является скорее помехой, чем помощью. Причины искажений мы должны искать в этих же процессах: ребенок домышляет то, чего не знает. Естественно, что учесть, в каком направлении идут «догадки», не представляется возможным, да и для цели настоящей работы это является мало необходимым.

Такое состояние языкового сознания наблюдается вопреки повышенной способности наших испытуемых к зрительному запоминанию текста. Не умея составить ни одного слова из букв, они способны подчас запомнить наизусть целые страницы. Они запоминают слово так же, как запоминают изображение. Это состояние сходно с «чтением» в дошкольном возрасте, когда дети читают таким способом книжки с картинками. Нередко такое образное запоминание дает повод к недоразумению, вследствие которого воспроизведение по памяти принимают за чтение. Разумеется, ничего общего с подлинным чтением такой механизм не имеет. По выражению Меймана, это есть чтение методом общей картины или образа.

Таким образом, ссылка на расстройства оптической сферы может иметь в лучшем случае ограниченное применение и относится к случаям другого типа, которые в детском возрасте обычно сочетаются с умственной отсталостью. В наших же случаях оказалась выраженной слабость слухового анализа звукового состава слова.

Мы видели, что слияние букв в слова становится возможно лишь тогда, когда ребенок умеет различать отдельные звуки в речи. Только тогда буквенные обозначения наполняются для ребенка соответствующим содержанием. Между тем в наших случаях слышание звуков как раз и оказывается патологически измененным. В этом нас убеждает анализ речи, письма и, наконец, опыты с чтением, приведенные в этой главе. Алексики не слышат в слове его звукового состава, вот почему при хорошем интеллекте они не могут овладеть

слитным чтением. Обратная сторона явления — овладение буквенными обозначениями. До тех пор пока каждый отдельный звук из речи не выделен, буква является пустым графическим наречием, не осуществляющим своего назначения — обобщать звук. Крайнюю степень такого состояния мы, по-видимому, имеем в случаях так называемой литературной алексии. Далее, нарушение звукового анализа и затруднение в дифференциации звуков создают затрудненность слияния. Задержанное при этих условиях накопление графем и тем самым задержанная перестройка языкового сознания приводят к той патологической картине чтения, которую мы наблюдаем при алексии.

Недостатки письма

В нашем письме буквами передаются лишь основные звуки языка. Различные же изменения звуков в буквах не отображаются. Вот почему при многообразии звуков устной речи мы имеем весьма ограниченное количество букв.

В русском правописании имеются различные принципы, характеризующие отношение звука и буквы. Таковы, например, фонетический и морфологический принципы. Каждый из этих принципов устанавливает разное соотношение между буквами алфавита и звуковой системой языка.

В фонетическом письме все буквы точно соответствуют тем фонемам, которые произносятся в этом слове (например, *дом*, *рука*). Пользуясь понятием, сформулированным в главе второй, можно сказать, что при фонетическом правописании нет расхождения между графемой и произношением фонемы. Другими словами, здесь графема служит выражением звука, обобщенного из всех оттенков и условий звучаний, отдифференцированного от звучаний других фонем, например, в слове *дом* предполагается наличие фонем ***д, о, м*** в обобщенном их звучании. Если же в этом слове фонематическое развитие звука ***д*** оказывается незаконченным и вместо ***д*** он слышит ***т***, то и письмо окажется неправильным. Если в слове *рука* вместо фонем ***р*** и ***к*** слышатся звуки ***л*** и ***г***, то и в письме соответственно будет «луга».

Таким образом, письмо по фонетическому принципу целиком соответствует фонемам устной речи.

Но мы знаем более сложную ступень фонематического обобщения звука, а именно обобщение, распространяющееся на различное звучание фонемы в зависимости от морфологических условий или перехода в другое слово. Мы упоминали во второй главе, что в устной речи эта ступень звукового обобщения имеет место, но в письме оно приобретает особенно большое значение.

Морфологический принцип предполагает правописание графем, соответствующих фонемам этого уровня обобщения. Он основан на умении выделить фонему из различных морфологических условий языка, в которых она встречается, например, графема ***з*** предполагает звучание ***з***, которое проявляется не только в прямом звучании *морозы*, но и в скрытом звучании (*мороз*) ***с*** (чередование фонем).

Усвоение графем этого типа прежде всего предполагает наличие фонем более первичного уровня. К ним относятся фонемы, выделенные из разных сочетаний и четко отличающиеся от других фонем — далеких и близких акустически.

Для того, чтобы узнать фонему ***з*** в слове *мороз*, необходимым условием является умение дифференцировать звуки ***з*** и ***с***.

Дальнейший анализ недостатков письма будет облегчен, если мы представим себе некоторые отношения звуков русского языка к их написанию.

Отношения графемы к фонеме и к различным звуковым выражениям ее характеризуют процессы звукового анализа, на которые опирается развитие правильного письма. В тесной зависимости от уровня, достигнутого звуковым анализом, стоят разные степени неправильности письма.

Среди алексиков и аграфиков, находящихся под специальным клиническим наблюдением, были дети с различными проявлениями расстройства.

Одним из них письмо под диктовку оказывается вовсе недоступно; слова, которые получаются у них, оказываются вовсе не похожими на продиктованные. Нередко обнаруживается, что и отдельные буквы ими недостаточно усвоены. У других имеется попытка написать слово, иногда и целую

фразу. Однако обилие специфических ошибок делает их письмо совершенно неразборчивым и непонятным.

В отдельных случаях такие дети достигали относительно развитого письма, умения дать самостоятельное изложение. Но и здесь отмечается большое количество искажений. Ошибки такого письма носят типичный характер, они резко отличаются от ошибок, которые могут встретиться при обучении грамоте нормальных детей. Стойкость этих ошибок и «злокачественный» характер с трудом поддаются переработке в условиях обычной массовой школы.

Дети, страдающие данным дефектом, разнородны по пройденному ими пути до школы и в школе. Одни из них находились на 5—6 году обучения грамоте, другие приступили к изучению грамоты только недавно.

Речевое их развитие было также различно.

Мы пытались осветить недостатки чтения и письма как неполноценность языкового развития. Отправляясь от анализа общих закономерностей формирования речи, мы стремились найти место, занимаемое в этом процессе интересующими нас функциями. Факты убедили нас в основательности такого подхода. Чтение и письмо оказались теснейшим образом связаны с звуковой речью тем единством, которое можно обозначить как единство языкового сознания. И речь, с одной стороны, и чтение и письмо — с другой, могут быть понятны лишь как разные этапы развития языкового сознания. Необходимый уровень этого развития оказывается различным для возникновения и правильного функционирования каждого из этих процессов.

Ни один из этапов не может быть до конца понят без привлечения к анализу предшествующего этапа, в подчиненном виде в нем содержащегося, и последующего, являющегося дальнейшим его развертыванием.

Патология чтения и письма выступает перед нами раньше всего как явление недоразвития языкового сознания. Последнее возникает в наших случаях как результат недостаточности восприятия звуков окружающей речи. Обобщенные акустические образы речевых звуков являются той необходимой предпосылкой, на основе которой возникает язык как система в ступенчатом своем проявлении. Восприятие фонем в окружающей речи, графем в чтении и письме предполагает полноценную возможность возникновения этих обобщенных образов восприятия в языковом сознании человека. Акт восприятия подчиняется здесь общим законам этой функции: восприятие всякого нового впечатления есть прежде всего узнавание, возникающее на основе имеющихся обобщенных представлений. Если такое представление не создается, то и восприятие объектов оказывается затрудненным. Именно такое состояние мы наблюдаем в наших случаях. Нарушение акустического восприятия приводит к тому, что на месте обобщенных акустических образов возникают лишь образы единичные, не включающие в себя всего многообразия звуковых проявлений в речи.

Влияние этого нарушения на чтение и письмо является частным проявлением по отношению ко всему речевому развитию. Фонематическое развитие есть тот стержень, который позволяет в одинаковых понятиях характеризовать звуковую речь, чтение и письмо.

Расстройство фонематического развития мы обнаруживаем и в устной речи, и в чтении, и в письме. Сложность фонематического анализа не идентична на разных этапах языкового развития. Если для овладения устной речью достаточным оказывается один круг фонематического анализа, то для чтения характерен другой, для письма — третий и наиболее сложный.

Здесь мы подходим к чертам, составляющим своеобразие каждого процесса.

Овладение устной речью предполагает полноценный фонематический анализ: дифференциацию близких по звучанию фонем, выделение типичного звучания независимо от сопутствующих признаков. Однако для возникновения устной речи не является необходимым полный анализ звукового состава каждого слова и даже слов во фразе. Более того, устная речь может не обнаруживать заметных уклонений уже тогда, когда фонематический анализ еще не окончательно завершен. Частичная неточность звукового анализа в устной речи может в структуре целостного звучания быть незаметной.

Совершенно иные условия отличают чтение и письмо. Без четкого звукового анализа эти процессы оказываются резко нарушенными. Понятие «графема», которое является едини-

цей чтения и письма, оказывается лишенным фундамента без завершения фонематического развития. В звуко-буквенных образах графемы должно быть четко отмечено каждое место буквы в слове. Особенно велико значение этого анализа для правильного развития письма, в котором уровень осознания фонематического состава и обобщенное содержание графемы достигают наибольшего развития.

Правильное чтение также предполагает достаточный уровень развития графемы. Однако тонкие нюансы развития графемы, предполагающие фонему, обобщенную из всех возможных условий произношения и начертания, оказываются необязательными. В значительной части чтение может опираться на общеречевой багаж, который помогает узнать написанное даже при недостаточно законченном процессе формирования графем. Разумеется, здесь предполагается не преодоление отрицательной роли имеющегося словаря, благодаря которому происходит чтение по догадке. Отношение чтения и письма можно было бы сравнить с отношением, существующим между пониманием устной речи и активным говорением.

Таким образом, мы видим, что при всем родстве процессов, лежащих в основе устной речи, чтения и письма, не следует забывать и о своеобразии каждого. Неудивительно поэтому то, что в разных случаях недостатки речи, чтения и письма бывают неодинаково выражены. Наиболее полноценной является речь, чтение бывает нарушенным меньше, чем письмо (что дает повод к раздельному рассмотрению аграфии и алексии). Письмо же обычно страдает более всего.

Многие авторы упоминали о нарушениях устной речи при аграфии и алексии, но эти нарушения рассматривались изолированно. Они никогда не служили предметом специального анализа и, в лучшем случае, упоминались как явления речедвигательной недостаточности, которая может оказывать механическое влияние на чтение и письмо.

В тех случаях, когда нарушения письма сочетаются с явными нарушениями произношения, принято считать, что дефекты письма являются вторичным следствием неполноценности речи, возникающей в результате моторной неполноценности. Недостатки речи механически переносились на письмо. Дислексические и дисграфические нарушения составляли, таким образом, один ряд явления, а косноязычие в речи — другой, совершенно независимый или механически отражающийся на дефектах письма.

Защищаемые в данной работе положения отправляются от несколько иных принципов.

Как показывают приведенные нами данные, патологическое развитие первого этапа фонематического развития (устная речь) не является абсолютной преградой к чтению и письму. Такое положение наблюдается лишь в состоянии полного выпадения фонематического слуха (словесная глухота). Во всех же прочих случаях следует говорить о патологии слухового восприятия как о динамическом явлении. Можно говорить об известном уровне фонематического развития, необходимом для возникновения начала грамоты, но в дальнейшем наблюдается соответствие между состоянием фонематического анализа и уровнем устной речи, чтения и письма. Оно отображается в соответствии с более глубоким недоразвитием речи, с более тяжелыми дефектами чтения и письма и наоборот.

Мы ограничили наш анализ элементарными процессами речи, чтения и письма. Дальнейшие этапы — развитие грамматического строя — составляют задачу особой работы.

Мы считаем нелишним в заключение отграничить описанную здесь форму недостатков чтения и письма от других, точно так же сопровождающихся нарушениями в устной речи. Это — случаи ринолалий, псевдобульбарных параличей и других форм расстройств речедвигательного аппарата.

Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. — М., 1940.

А. Р. Лурия

Психологическое содержание процесса письма

Психология хорошо знает, что процесс письма — все равно, будет ли это письмо под диктовку, свободное письменное изложение или даже списывание с текста, — является далеко не простым психологическим актом.

Как бы ни были различны психологические механизмы процессов письма в каждом из только что упомянутых случаев, каждый процесс письма включает в свой состав много общих элементов.

Письмо всегда начинается с известной задачи, которая либо возникает у пишущего, либо же предлагается ему. Если учащийся должен написать диктуемое слово или фразу, этот замысел сводится к тому, чтобы, заслушав текст, написать его со всей точностью и правильностью. Если ученик должен написать свободное изложение или письмо, замысел сначала ограничивается определенной мыслью, которая позднее формируется во фразу, из фразы уже выделяются те слова, которые должны быть написаны первыми. В начале развития навыка замысел чаще всего сводится к написанию того или другого слова или короткой фразы, и лишь за этой непосредственной задачей смутно вырисовывается более общий замысел — запись целой фразы или мысли. На позднейших этапах развития навыка эта задача сводится к письменному изложению содержания, к формулировке целой мысли; промежуточные операции, как было сказано, могут протекать неосознанно и лишь в отдельных случаях смещаться на анализ подлежащих написанию слов или грамматической структуры записываемой фразы.

При всех условиях основную задачу — подлежащую формулировке мысль или подлежащую записи фразу — должно запомнить, она должна быть отделена от всех остальных посторонних факторов. Пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, быть всегда ориентирован,

на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать. Без этого каждый перерыв в письме разрушил бы нужную последовательность и каждая пауза приводила бы к разрушению замысла. В замысел вторгались бы случайные моменты, предвосхищаемые пишущим, или учащийся внезапно начинал бы записывать элементы, переместившиеся из конца слова или фразы, или же он повторял бы по нескольку раз уже написанные им слово, слог или букву. Так действительно бывает в состоянии рассеянности, когда возможность четко формулировать мысль и следовать за нужной последовательностью слов исчезает.

Все это говорит о том, что замысел, подлежащий превращению в развернутую фразу, необходимо не только удерживать, но с помощью внутренней речи в дальнейшем превращать в развернутую структуру фразы, части которой должны сохранять свой порядок. Это означает также, что сохранение задуманной схемы той фразы или того слова, которые должны быть записаны, обязательно должно тормозить все посторонние тенденции — как забегание вперед и преждевременное написание того или другого слова или звука, так и повторение уже написанного слова или звука, его «персеверацию».

Первой из специальных операций, входящих в состав самого процесса письма, является анализ звукового состава того слова, которое подлежит написанию. Из звукового потока, воспринимаемого и мысленно представляемого пишущим под диктовку человеком, должна быть выделена серия звучаний — сначала тех, с которых начинается нужное слово, а затем и последующих. Эта задача далеко не всегда проста. Только в таких словах, которые состоят из ряда открытых слогов, произносимых достаточно раздельно (как, например, *Ма-ша* или *до-ро-га*), последовательное выделение звуков протекает сравнительно легко. В словах, включающих закрытые слоги, и еще в большей степени в словах, в состав которых входят стечение согласных, ряд безударных гласных, это выделение нужной последовательности звуков становится более трудной задачей. Она еще больше усложняется в тех случаях, когда ребенок пытается повторить нужное слово несколько раз подряд, не расчленяя его на отдельные слоги, но схватывая его как целое, «глобально». Тогда —

как это нередко случается — безударные гласные могут выпадать, сильно звучащий слог перемещаться в начало и слабо звучащие слоги вообще пропускаться. Иногда слоги переставляются, и в письме ребенка естественно возникают те дефекты, которые проявлялись в устной речи на первых этапах ее развития и которые в психологии известны под названиями антиципаций (предвосхищений), например: «онко» или «коно» вместо *окно*; элизий (пропусков, упущений), например: «маковь» вместо *морковь*, «моко» вместо *молоко*; персевераций (застреваний, повторений отдельных звуков); контаминаций (сплавов двух сложных слогов в один, который включает в свой состав элементы каждого из этих слогов) и перестановок.

Выделение последовательности звуков, составляющих слово, является первым условием для расчленения речевого потока, иначе говоря, для превращения его в серию членораздельных звуков.

Вторым условием, тесно связанным с предыдущим, является уточнение звуков, превращение слышимых в данный момент звуковых вариантов в четкие, обобщенные речевые звуки — фонемы[1].

Эта задача далеко не так проста, как можно было бы думать.

Только в тех случаях, когда слово состоит из отчетливо и недвусмысленно звучащих элементов (как это, например, имеет место в словах *Ма-ша* или *ша-ры*), установление звуков происходит без труда. Значительно бóльшую сложность представляют те случаи, когда согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог и когда, например, в совершенно различно звучащих вариантах согласного *(то, та, те, ти)* нужно, отвлекать от этих слышимых вариантов[2], воспринять одну и ту же фонему *т*. Близкие к этому трудности возникают и в тех случаях, когда изменение только одного признака (например, звонкости) превращает один звук в совершенно другой (например, *д* в *т*, *з* в *с*) и когда, следовательно, ребенок должен различить нужную фонему, отделив ее от близкой по звучанию.

[1] Под фонемой понимается устойчивый звук речи, изменение которого меняет смысл слова (например, *д* в отличие от *т* в словах: *дочка* и *точка*).

[2] Вариантом звука называется то изменение звука, которое зависит от привходящих условий (например, интенсивности звукового толчка, продолжительности звука, иногда тембра) и не вносит смыслового изменения в слово. Таким образом, основными составными частями звуковой речи являются фонемы.

Всем этим ребенок овладевает, однако, легко, и лишь иногда такие ошибки, как «типлята» вместо *цыплята*, говорят о тех остаточных трудностях, которые встречаются в этой задаче.

Гораздо большие трудности связаны с задачей дифференцировать стечения согласных и различить отдельные элементы, входящие в сложные звуковые комплексы. Педагоги хорошо знают, что эта задача требует особой работы, и учащийся, проучившийся несколько месяцев, нередко продолжает лишь с очень большим трудом выделять отдельные звуки из таких сочетаний, как *ксн* (из *шексна*), *спр* (из *справлять*), *лнц* (из *солнца*) т. п.

Во всяком случае, эта работа по звуковому анализу и уточнению звуков является вторым существенным условием для процесса письма, потому что только эти фонемы, абстрагированные от случайных звучаний и выделенные из общего комплекса звуков, составляющих слово, и могут стать предметом дальнейшей записи.

Звуковой анализ слова, выделение отдельных звучаний и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы являются первым необходимым звеном для осуществления сложного процесса письма.

На начальных этапах развития навыка письма указанные процессы протекают полностью осознанно, на дальнейших этапах они почти перестают осознаваться и осуществляются автоматически.

За звуковым анализом, необходимым в процессе письма, всегда следует второй этап: выделение фонемы или их комплексы должны быть переведены в зрительную графическую схему. Каждая фонема переводится в соответствующую букву, которая и должна быть в дальнейшем написана. Если предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы (или, как говорят лингвисты, фонем в графемы) не вызывает особых трудностей. Обучение письму показывает, что и это звено

навыка усваивается легко, и лишь в редких случаях учителю приходится посвящать ему специальную работу. Только смешивание начертания редко встречающихся букв и еще один дефект, известный в литературе под названием «зеркального письма», указывает, что удержание в памяти нужной графемы не всегда является простым и что психология всегда должна учитывать возможные затруднения как в запоминании нужной буквы, так и в ее графическом начертании.

Опытные учителя знают, что дети первых классов нередко смешивают письменное *Е* с *З*, или *б* с *д*, пишут *ш* как *т* или *и* как *п*, затрудняясь в различении этих букв, сходных по форме и отличающихся только различным пространственным расположением элементов. Иногда у некоторых детей (чаще всего у левшей) такие затруднения принимают более резкие формы: ребенок не сразу может выделить ту сторону, с которой нужно начинать писать, путая письмо слева направо с записью в обратном направлении и иногда записывая зеркально целые слоги. Как правило, эти затруднения легко преодолеваются и не составляют существенных препятствий в обучении грамоте. Затруднения в сохранении нужного порядка букв и пропуски букв, которые гораздо чаще встречаются у детей, начинающих обучаться письму, относятся не за счет трудностей в удержании нужных начертаний букв, а за счет трудности сохранения звуковой последовательности элементов слов, подлежащих записи.

Третьим и последним моментом в процессе письма является превращение подлежащих написанию оптических знаков — букв — в нужные графические начертания. Исследования, проведенные Е. В. Гурьяновым, позволяют видеть, что этот последний этап, входящий в состав процесса письма, не остается неизменным и что именно он отчетливо отражает то неодинаковое строение, которое характеризует письмо на различных стадиях овладения языком.

Если, как мы видели выше, на первых этапах развития навыка движение, нужное для написания каждой буквы (а еще ранее — каждого элемента буквы), является предметом специально осознанного действия, то в последующем эти отдельные элементы объединяются и человек, хорошо владеющий письмом, начинает записывать объединенным знаком целые комплексы привычных звучаний. Та плавность, которая характеризует всякое развитое письмо и за которой легко увидеть объединение отдельных привычных звуковых сочетаний, убедительно показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией.

Все изложенное утверждает, что процесс письма меньше всего является тем простым «идеомоторным» актом, каким его нередко пытались представить, и что в его состав входят очень многие психические процессы, лежащие как вне зрительной сферы (связанной с представлением букв), так и вне двигательной сферы, играющей роль в непосредственном осуществлении процессов письма.

Как мы уже видели, психологическое содержание процесса письма достаточно хорошо известно психологии, но еще нельзя сказать, что столь же хорошо известны та роль, которую играет каждый из указанных психологических компонентов письма, и те способы, с помощью которых учащемуся удается с наибольшим успехом выполнить все условия, обеспечивающие правильное письмо. Оба эти вопроса очень существенны.

С одной стороны, именно в силу того, что на различных этапах развития навыка процесс письма строится неодинаково, каждое из указанных звеньев играет неодинаковую роль и осуществляется с помощью различных психофизиологических механизмов. Выяснение этих механизмов и их роли в процессе письма представляет, следовательно, специальную задачу.

С другой стороны, и те способы, с помощью которых происходит наиболее успешное выделение звуков из речевого потока, превращение их в четкие фонемы, сохранение нужного порядка букв и т. д. еще далеко не ясны. Следовательно, и те психофизиологические механизмы, с помощью которых обеспечивается реализация отдельных сторон процесса письма, нуждаются еще в тщательном исследовании.

Остается один существенный вопрос: какими же путями можно получить ответ на только что поставленный вопрос?

Эта задача лишь в очень ограниченной степени может быть разрешена с помощью субъективного психологического анализа: неодинаковая осознанность отдельных звеньев письма в сильной степени затрудняет такую возможность, и иног-

да даже опытный наблюдатель не в состоянии сказать, какое именно место занимает каждый из упомянутых выше процессов и с помощью каких приемов он достигает нужного результата.

Естественно, что при исследовании письма детей этот путь анализа остается вовсе закрытым. Нужны иные специальные пути исследования.

Первым из возможных путей является анализ усвоения письма на различных этапах и при различных способах обучения и сравнение того, как протекает процесс письма в различных условиях. Для этой цели в одних случаях уделяется достаточно времени осознанию звуков, включая все подсобные приемы (проговаривание подлежащего написанию слова, слуховой анализ предлагаемых слов и т. д.). Прослеживание результатов, получаемых с помощью каждого из этих методов, и трудностей, возникающих у ребенка при обучении его различными путями, может дать бесспорно богатый материал для анализа тех или иных сторон психических процессов в создании навыка письма.

Несмотря на все преимущества такого пути, он вряд ли является единственным и достаточным. Отдельные стороны психических процессов настолько слиты в нормальном процессе письма, что выделение их в условиях педагогического эксперимента не всегда оказывается возможным.

Возникает необходимость искать такие методы, с помощью которых отдельные звенья процессов письма могли бы быть выделены и их роль могла бы быть изолированно изучена. Одним из таких методов является анализ письма у больных с поражениями ограниченных участков коры головного мозга.

Этот путь, ставший возможным лишь в последнее время благодаря успехам неврологии и нейрохирургии, требует специального пояснения.

Современная наука о мозге и его деятельности установила, что каждая область головного мозга имеет свое особое строение и ее работа связана со специальными функциями. Левое полушарие головного мозга у каждого человека является ведущим; заложенные в нем аппараты связаны с правой рукой, обеспечивают нормальное протекание речи и мыслительных процессов. Правое полушарие носит подчиненный характер

и не имеет прямого отношения к регуляции речи. У левшей дело обстоит иначе, у них, наоборот, правое полушарие является ведущим, а левое — подчиненным.

Различные участки мозговой коры имеют также неодинаковую функцию. Затылочная область мозга представляет собою, как показали анатомические и клинические исследования, центральный аппарат зрения; в одних участках этой области заканчиваются волокна, которые несут зрительные раздражения, таким образом, они являются как бы центральной приемной станцией зрения. Другие участки перерабатывают эти зрительные впечатления и являются, по И. П. Павлову, аппаратом зрительного анализа и синтеза.

Височная область левого полушария является таким же центральным аппаратом слуховых ощущений и слухового анализа.

Теменная область является корковым аппаратом, анализирующим ощущения, идущие от поверхности кожи и мышц (и, следовательно, позволяющим оценить положение тела), имеет серьезное значение для обеспечения тонких и четких движений, так как такие движения могут быть найдены только в тех случаях, когда они идут под контролем постоянно поступающих с периферии сигналов о положении органов тела в пространстве.

Наконец, передние разделы коры головного мозга связаны, с организацией протекания движений во времени, с выработкой и сохранением двигательных навыков и с организацией сложных целенаправленных действий.

Совместная работа всех этих областей мозговой коры необходима для нормального осуществления каждого сложного психологического процесса, в том числе речи, письма, чтения.

Однако если тот или иной участок мозговой коры, входящий в эту сложную систему мозговых центров, почему-либо недоразвивается или разрушается, то или иное условие, непосредственно связанное с нормальной работой данного участка, выпадает, тогда и соответствующий психофизиологический процесс также нарушается. Совершенно понятно, что нарушение психофизиологического процесса будет тем больше, чем бóльшую роль данное частное условие играет для его нормальной работы.

Случаи органических поражений отдельных участков коры головного мозга позволяют, таким образом, уточнить, какое место занимает каждое из условий (или каждая из предпосылок) в построении сложной функциональной системы.

Все это полностью относится к изучению процессов письма. Если проследить, в какой мере и как именно нарушается процесс письма и в тех случаях, когда ограниченно поражен участок мозговой коры, связанный со зрительным или слуховым анализом, с дифференциацией и сохранением тонких речевых движений, с образованием двигательных навыков, мы сможем точнее узнать, какую роль играет данная частная предпосылка в осуществлении письма. Исследование мозговых поражений станет для нас одним из методов анализа психологического строения письма и его отдельных предпосылок.

Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма. — М., 1950.

М. Е. Хватцев

Алексия и дислексия

Чтение представляет собой чрезвычайно сложный психофизический процесс, в котором во взаимопроникающем единстве проявляются акты устной речи (как исходной базы чтения) и письменной речи (как графического выражения устной же речи). Чтение — не простой перевод графических знаков на звуки речи, это сложный процесс обобщенных представлений, рядов, комплексов динамических стереотипов графем, связанных (как с основой) с обобщенными же рядами стереотипов фонем. Физиологически акт чтения является результатом высшей кортикальной координации, анализа и синтеза в речевых системах рецепций слуховых, двигательных и зрительных. Процесс чтения в первую очередь базируется на узнавании буквы и связанного с ней звука.

В основе процесса чтения лежит динамический стереотип слова как взаимодействующее единство оптических, кинестетических и акустических раздражителей. Процесс чтения динамичен: грамотные люди схватывают слово в целом (симультанно), опираясь избирательно лишь на некоторые его буквы.

Начинающие же читать и малограмотные читают по буквам или слогам, нанизывая, подчас бухштабируя их одну за другой (сукцессивно).

Этот первый этап овладения процессом чтения и является базой для развития симультанного чтения. <...>

При нарушении уже имевшегося навыка чтения почти всегда распадается первый из описанных методов чтения и чтец обращается снова к тому, с чего начал, т. е. к сукцессивному методу. Вместе с нарушением симультанного чтения очень часто нарушается и сукцессивное (перестановка букв, потеря способности вообще воспроизводить ряды букв или, наоборот, невозможность переключиться на новую последовательность букв с привычным их порядком).

В методическом отношении чрезвычайно важным является факт усиленного проявления в процессе чтения (и письма)

процессов сравнения, сопоставления отдельных букв слова. Этот метод является очень плодотворным при ликвидации расстройств чтения.

Чтобы правильно читать, надо правильно говорить, правильно понимать читаемое, правильно видеть написанное и правильно соотносить его с произносимым.

Нарушение каждого из этих компонентов чтения, т. е. той или иной стороны образа слова, расстраивает его иногда до степени полной невозможности читать; чаще же чтение протекает крайне медленно, затрудненно и с большим количеством своеобразных ошибок.

В расстройствах чтения, как и в расстройствах прочих сторон речи, ведущее значение имеет степень сохранности образа слова и составляющих его элементов.

Алексия — полная неспособность овладеть процессом чтения или потеря этого навыка, заключающегося в неосознании букв как графем, неумение сочетать их в слово.

Как правило, при алексии нет ни умственной отсталости, ни других резких психических отклонений, редки симптомы органических заболеваний. Нарушение зрения как оптического аппарата не является причиной расстройств чтения, оно лишь усугубляет их. Леворукость при дислексии также явление случайное.

Дислексия — частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения (пропуски букв, слогов, замены и перестановки их, пропуски предлогов, союзов, замещение слов одного другим, пропуски строчек и т. п.).

Дислексию не следует путать с недостатками чтения, лишь затрудняющими овладение чтением, как, например, умственная отсталость, эмоциональные факторы, неполноценность зрения, расстройства произношения, неблагоприятные условия жизни и т. п. Нарушение «техники» чтения усугубляет дислексию, но не составляет ее сущности.

В основе всех этих нарушений лежат те или иные поражения речевых систем головного мозга — органические или функциональные, поражения отдельных элементарных процессов и связей или высшего анализа и синтеза в оптических или, главным образом, слухо-двигательных анализаторах. Обычно оба

типа этих нарушений сосуществуют, чистые типы редки. Иными словами, алексия — это зрительно-речевая агнозия.

Нарушения чтения, как и письма, редко встречаются изолированно. Обычно они взаимодействуют и связаны с нарушениями устной речи.

Алексия (дислексия) вызывается поражением: 1) левой *gyrus angularis* (письмо сохранено) или прилежащих к этой зоне частей коры мозга, иногда с правосторонней гемианопсией (письмо нарушено); 2) левой *fissura calcarinae* с мозолистым телом, обычно с правой гемианопсией (кортикально-комиссуральная алексия).

Кроме указанного в чтении имеется своя зрительная техника: скорость движения глаза при восприятии отдельных букв или их комплексов (чем труднее акт чтения, тем чаще фиксирующие остановки глаза), направление глаза вдоль строки и наличие бокового зрения, что в норме содействует быстрейшему осмыслению читаемого и тем самым ускоряет само чтение.

По нарушенным механизмам различаются фонематические, оптические, пространственно-апраксические алексии и дислексии (словесная слепота), семантические, мнестические и др.

Характеристика фонематической алексии

Встречаются дети, в прочих отношениях часто ничем не отличающиеся от своих сверстников, которые в течение 2—4 лет обучения не овладевают чтением. Некоторые из них за этот период с неимоверным трудом усваивают только отдельные буквы, не умея их сливать в слова, даже в слоги (буквенная, литеральная алексия). Другие же довольно скоро усваивают отдельные звуки, но с трудом научаются читать слова и складывают звуки в слоги и слова крайне медленно и с грубыми ошибками, обычно не встречающимися у школьников.

Такие дети хорошо помнят отдельные буквы, короткие слова, безошибочно списывают. Но у них буква не является сигналом обобщенного звука речи (фонемы), а следовательно, не является и графемой (обобщенным графическим знаком).

Подобный разрыв буквы со звуком обусловливается плохим фонематическим слухом. Алексики плохо по слуху различают отдельные звуки слова, особенно сходные по звучанию (оппозиционные и т. п.). Они не только не могут правильно прочитать, но и показать на предложенном материале названные буквы, слоги и короткие слова. Из-за нарушения фонематического слуха у них все звуки неустойчивые, легко соскальзывающие с одного на другой, что и нарушает стабильность словесных образов.

Помимо нечетких слуховых стереотипов звуков речи процесс чтения затрудняется неумением сливать звуки в слова вследствие отсутствия, как указывает Левина, «обобщенных слоговых образов», т. е. способности сливать звуки аналогично уже изученным более легким слогам, согласно усвоенному учеником общему принципу слияния звуков в слоги. Но для этого ребенок должен четко различать каждый звук слога. По мере накопления опыта уподоблять один слог другому ученик при чтении быстро узнает слоги «в лицо», так как у него уже имеются соответствующие обобщенные представления их.

В процессе усвоения чтения постепенно создаются у ученика и обобщенные звуко-буквенные стереотипы слов, опирающиеся на четкий, устойчивый слоговой и звуковой состав. В противном случае одно и то же слово может читаться в разные моменты по-разному (*стол* — «тлсо» — «толь» — «лот» — «лст»).

Обучение

Вследствие связанности нарушений чтения и письма и их механизмов с устной речью соответствующим образом строится методика их устранения. Основным средством в преодолении алексии и дислексии (в плане профилактическом) является возможно раннее, до поступления в школу, развитие у детей фонематического слуха (звукового анализа). Для анализа вначале берутся самые короткие и понятные ребенку слова типа *ау, уши, зубы* и т. п. Анализ проводится в форме игры. Исходя, например, из звукоподражания, играют в «поезд» (*уу*), «в маму, убаюкивающую дитя» — куклу или подружку (*ааа*). После этого сразу воспроизводится *у* + *а*. Затем спрашивают, что получится, если к гудку ***у*** прибавить ***а***.

Ответ: *уа*. Кто так кричит? (Воспитатель имитирует плач ребенка.) Далее проводится игра в плачущего ребенка (мать: *а-а-а*, дитя: *уа*!). Наконец, предлагается всем вместе помочь Вите поплакать; одни начинают (*у*), другие кончают (*а*).

Звук *ш* обыгрывается в «поезде» (*ш-ш-ш*), после чего его отыскивают в слове *уши*.

Подобный фонематический анализ сопровождается показом артикуляции перед зеркалом с последующим чтением с лица («Угадайте, что я хочу сделать, сказать». Ответы: ***у***, или *поезд гудит*, или *мама баюкает*.)

Дальнейший этап — вычленение оппозиционных звуков в паронимах и в речи вообще.

В старшей группе можно показать буквы разрезной азбуки и почитать книжку (найти под диктовку буквы), произвести звуковой анализ, называя по порядку все звуки слова, а затем по заданию 1-й, 3-й звук и т. п.

В случаях уже обнаружившейся алексии или дислексии у детей школьного возраста развитие звукового анализа вначале ведется примерно в таком же виде, но вычлененные звуки сразу же связываются с соответствующими буквами и с чтением проанализированных слов.

Особенно тщательно анализируется звуковой состав слога с отыскиванием его звуков в других словах, с сопоставлением слогов, отличных лишь одним звуком, и т. п.

Много внимания уделяется анализу слогового состава слова с последующим синтезом.

Слоги изучаются в порядке постепенного усложнения: открытый (*па*), закрытый при одном или двух согласных (*ап, сот-ник*), со стечением согласных в начале (*ска-ла, стра-на*), в середине и в конце слова (*вер-стак, ко-рабль*). Используется применение наглядности в виде полосок, линий.

Вся работа по звуковому анализу сочетается с записыванием прочитанного, учитывая связь процессов чтения и письма (осмысленное письмо одновременно сопровождается чтением, часто с проговариванием вслух или шепотом); нарушение чтения почти всегда связывается с нарушением письма. Поэтому при корригирующем обучении чтению необходимо одновременно работать и над письмом, используя все указанные приемы для воспитания связи графемы с фонемой.

Следует возможно раньше переходить к самостоятельному письму с предварительным звуковым анализом. Такое письмо содействует слиянию звуков, следовательно, и чтению. При алексиях на первых порах рекомендуется слоговой метод чтения, причем этап слогового чтения занимает длительное время.

При невозможности на первых порах звукового анализа следует начинать с буквенного анализа слова, что поможет и звуковому анализу: он уточняет звуковой состав слова, особенно если увязать с показом артикуляции кинестетические и осязательные ощущения.

Содержание читаемого должно быть понятным чтецу: это облегчает чтение. При затруднениях логопед напоминает смысл слова, не произнося самого слова: при слове *ам* — «так лает собака» — слово узнается и прочитывается.

Обучение чтению в этих случаях проводится очень медленно, с частыми повторениями пройденного, с использованием всех видов наглядности игр (лото, вырезание и разрисовка букв из уже проанализированных и прочитанных слов и составление из них новых слов и т. п.).

Соблюдается принцип: от анализа устного слова — к чтению его. Следовательно, изучение звуков, слогов производится только после вычленения их из слова, в свою очередь взятого из фразы.

Характеристика оптической алексии и дислексии[1]

Оптическая алексия и дислексия заключаются в неузнавании букв как обобщенных графических знаков соответствующих фонем, т. е. буквы не осознаются как графемы.

Различаются *литеральные алексии и дислексии* (не узнаются отдельные буквы) и *вербальные* (отдельные буквы называются, но слова не узнаются). Ребенок может видеть, списы-

[1] В этих случаях прежде всего надо направить ребенка к окулисту. Иногда буквы смешиваются только из-за плохого зрения (близорукость и пр.).

вать буквы, хотя иногда и с затруднениями, но не узнает их, т. е. не соотносит их с определенными звуками. Основной причиной неузнавания букв является неточное, нечеткое восприятие их, неустойчивость представлений о них. Одна и та же буква в различные моменты воспринимается как разные буквы, создается мерцающее представление о ней.

Смешение букв, согласно наблюдениям Шиф, не только зависит от количества сходных черт, но главным образом от того, как отражается и сохраняется в памяти алексика весь облик буквы. Обычно в образе буквы сохраняется основное ее строение — некоторые детали отпадают, а сходные черты преувеличиваются, что и содействует взаимоуподоблению, т. е. смешению. Вот почему буквы-заместители всегда проще замещенных. В качестве заместителей выступает небольшое число букв, которые легче узнаются. Иногда дети не замечают крупных частей буквы, а часть буквы принимают за всю букву или пространственно перемещают ее части. В результате таких искажений теряется возможность узнать букву. Поэтому буквы легко смешиваются одна с другой, особенно сходные по своему начертанию и тем более если они в слове близко расположены друг от друга. Особенно часто смешиваются, пропускаются при чтении (не замечаются) или меняются местами в слове, в печатном тексте ***с-е-щ-б, н-п-и, ц-ш-щ, б-в-е***, в рукописном — ***п-н, п-и, с-е, с-о, и-ц, ш-щ, у-д***.

В силу такой патологической лабильности оказывается невозможной или очень ослабленной связь буквы со звуком (с одним звуком одновременно, но динамически связывается несколько букв): при первом чтении слова ребенок видит в нем одни буквы, при втором — другие и т. д. У ребенка не воспитываются стабильные зрительные стереотипы слов, затрудняется узнавание их, что задерживает быстроту чтения. При подобной неустойчивости зрительных стереотипов буквенного состава у ученика развивается стремление угадать слово, схватить его сразу, что ведет к грубым ошибкам.

У таких детей наблюдаются недочеты в оптических восприятиях и вне речи. Иные из них плохо различают знакомые лица и сходные предметы, с затруднением списывают буквы, особенно слова, делают ошибки в рисовании (не замечают деталей, часто существенных, — «трубу на крыше, дверь»; переставляют структурные части и т. п.).

Из-за невозможности сразу видеть несколько отдельных букв и последовательно переводить взор с буквы на букву происходит извращение окончаний (путаются падежи, времена).

При поражении правого полушария хуже читается левая сторона слова (вместо *Маша* читают «каша»), а по мнению некоторых ученых, наблюдается и зеркальное чтение — слово читается справа налево («акур» — *рука*) или же переставляются некоторые слова и буквы («урка», «ркуа», «кару» — *рука*).

Общий смысл фразы помогает прочесть отдельные слова ее, но вместе с тем наталкивает нередко и на ошибочное чтение по догадке. В подобных случаях дислексий бухштабирование, т. е. побуквенное чтение, не всегда помогает.

Так как наша речь, в частности и чтение, представляет собой сложный комплекс, то обычно нарушаются лишь некоторые компоненты этого комплекса, остальные же в той или иной мере сохраняются и могут быть использованы для компенсации дефекта.

При оптической алексии остаются ненарушенными слуходвигательные и рукодвигательные стереотипы. Этим объясняется то, что ребенок, не узнавая данных букв, может указать их под диктовку логопеда. Помогает узнаванию букв и предварительное выписывание их пальцем в воздухе: рукодвигательный стереотип буквы оживляет соответствующий слуховой ее стереотип, который и связывается с данной буквой (восстановление зрительного образа обходным путем).

У грамотных до болезни алексиков и дислексиков патологические процессы протекают несколько иначе. Хотя распад оптического стереотипа слова нарушает и зрительные стереотипы отдельных звуков, у них многое сохраняется из бывших навыков чтения, а при словесной слепоте — и самостоятельное письмо, что используется в процессе восстановления чтения. Сюда относятся: рукодвигательные стереотипы, узнавание буквы, названной логопедом, беглость чтения, стремление читать «по верхам», не вглядываясь в каждую букву, наконец, готовые, сохранившиеся в памяти, хотя и неустойчивые, стереотипы букв. У алексика добукварного возраста все перечисленные моменты речи надо впервые воспитывать и уже в процессе обучения использовать (как основу или обходной путь) здоровые компоненты речи.

МЕТОДИКА

1. Ученики приучаются детально анализировать различия и сходства между близкими по начертанию буквами в данном слове, в особенности при знакомстве с новой буквой. После такого анализа и называния каждой буквы все слово прочитывается и записывается или складывается из подвижных букв с проговариванием. Слово сначала списывается, затем записывается под слуховую диктовку и, наконец, под зрительную. На уровне чистописания рекомендуется писать не подряд одну букву, а поочередно с известной уже сходной буквой (**с** — **е**) и с обязательным четким проговариванием. У необучавшихся детей словарь и порядок его чтения определяются букварем.

Для алексиков, уже владеющих грамотой, этот словарь подбирается в соответствии с ведущими западениями у них.

Предварительно, после анализа, для подкрепления выявленных особенностей буквы она обводится в воздухе пальцем, а затем уже произносится.

Полезно чтение рукописного текста.

2. После прочтения слова с новой буквой к ней и ко всему слову подбираются сходные буквы (к букве ***н*** подбираются ***и***, ***п***: *сын — сноп, суп, огни* и т. д.); сходные буквы подчеркиваются и обязательно произносятся.

3. Неустойчивые буквы разлагаются на свои элементы (надо иметь соответствующий дидактический материал, взятый из руководства по каллиграфии), а затем снова складываются из них. Буквы складываются из готовых элементов (по Ананьеву).

4. Рекомендуются также (Шиф и др.) кинестезические подкрепления зрительных образов букв путем ощупывания рельефных или наждачных букв, что тоже содействует припоминанию названия буквы, хотя и не восстанавливает оптических представлений о ней.

5. Применяются буквы, изображенные в форме сходных вещей, животных (***з*** — в виде змеи, ***ж*** — жука и т. д.).

6. При сужении зрительного поля помогает закрывание нечитаемой части слова. Этот же прием употребляется и при «зеркальном чтении». Слово постепенно, по слогам, открывается слева направо. Здесь применяется и чтение

столбиков слов, в которых левые и правые части одинаковы: усвоенная одинаковая часть облегчает чтение <...> разных частей слова. Практикуется и в букварях. В случаях оптических алексий и дислексий звуковой анализ отодвигается на второй план, так как не содействует успеху.

Алексия на почве теменных поражений передней, задней или нижней области

По Лурия, такой алексик слышит и различает фонемы. Но вследствие пространственной апраксии (плохо дифференцирует правую и левую стороны, путает расположение пальцев и т. п.) он охватывает сразу только 2—3 буквы из-за сужения зрительного поля, переставляет их элементы и т. д. У таких детей нарушено и рисование: не схватывают деталей предмета вместе, не видят и не представляют соотношения вещей, отдельные элементы предмета совмещают в одно целое. Речь тоже нарушена; при ненарушенном произношении они плохо сочетают слова и синтагмы, так как у них устойчивы только корневые части слова, а остальные легко нарушаются. В связи с этим расстроено и понимание синтаксических категорий. Так, слова *дочка* и *мама* они узнают, но выражение *мамина дочка* не понимают; затрудняются в построении словосочетаний (*уважающий* или *уважаемый Вас*). Следовательно, теменные алексии связаны с нарушением высших форм устной речи.

МЕТОДИКА

Сначала воспитываются грубые ориентировки в пространстве на вполне конкретных и элементарных формах деятельности детей (*пойди вперед; отодвинься назад; что лежит внизу. направо, налево?* и т. п.). В этом же плане изучается обстановка комнаты, садика, дома на улице. Затем части, детали какого-либо объекта вычленяются с осознанием их соотношения и значения (*где печная труба; зачем она?*). В таком же роде проводится работа по картинкам. В указанных занятиях полезны сопоставления объектов с указанием сходных и отличных признаков.

Вторым этапом занятий является рисование с аналогичным анализом. После этого переходят к работе над речью. Базой служит устная речь. На основе звукового анализа слова и последующего синтеза проводится чтение этих же слов (сначала коротких) по буквам, складываемых самим учеником из букв разрезной азбуки. При этом сперва ученик складывает и многократно ощупывает каждую букву в отдельности, их взаиморасположение в слове, увязывает порядковое место каждой буквы, называет, какая из них справа, какая слева, с выключенным зрением. После этого подобная же работа проводится со зрением.

Ошибки в чтении из-за косноязычия или скороговорки изживаются работой над устной речью. Затруднения в чтении, обусловленные непониманием смысла читаемого, устраняются работой над семантикой речи. Вообще во всех случаях алексии иногда полезно, не называя слова, напоминать смысл его (*что едят; на чем ездят?*).

Алексия и дислексия при афазиях

1. Первичное оптическое отчуждение буквы от звука.

На почве разрыва временных связей между знаком, как сигналом смысла, и самим смыслом, что наблюдается при ранних стадиях афазии, особенно при поражении затылочной системы мозга, афазик не узнает букв, а следовательно, и не читает. В этом случае связывают букву с оптической идеограммой, начинающейся этой буквой (показывается буква и читается слово-идеограмма, например, *д* и *дом*), или с артикулемой ее (перед зеркалом одновременно с показом буквы произносится звук). Затем буква изучается в различных оптических видах (большой и малый размер, печатный и рукописный шрифт), и таким образом восстанавливается обобщенный знак — графема.

Особенно полезным считается включение сохранных кинестетических начертаний графем (использование умения писать, хотя бы без осмысления графем). Бывает, что афазик пишет под диктовку, не зная букв. Поэтому простое обведение буквы иногда создает обхóдные пути и перестраивает нарушенную систему. Сначала буквы обводятся карандашом, пальцем, затем — одними глазами.

Еще большее значение имеют анализ графической структуры буквы и составление из вычлененных элементов слова этой же буквы, а также сопоставление букв с одинаковым у них элементом (проф. Ананьев). Этот метод часто дает быстрый успех.

2. Причины неоптического характера.

При сенсорной (акустической) афазии у афазиков, хорошо читавших до заболевания, характер нарушения чтения иной, чем у малограмотных: они схватывают слово целиком без аналитико-синтетического процесса (без механизмов вторичной коррекции), без чего не могут читать слабограмотные или начинающие читать дети. Но такое угадывание слов, конечно, знакомых, ведет к частым ошибкам. Незнакомые же или бессмысленные слова они не в состоянии прочитать. Некоторые из них даже не узнают отдельных букв, но узнают целые слова.

При таких нарушениях сохраняется стремление читать (писать).

Случается, что буква вызывает нечеткие, нестойкие фонематические образы, иногда соскальзывающие на другие фонемы. При акустической (сенсорной) афазии — замена букв типа ***ж — з — ш*** («зар», «зал», «шар», «сар» вместо *жар*), а при афферентной моторной афазии — замена гоморганных звуков ***л — н — д*** («слон» вместо *стол*), но чтение слов как идеограмм сохраняется с присущими такому чтению ошибками.

Подобные нарушения устраняются:

1. Методом опорных оптических идеограмм (буква напоминается показом слова: *к — Катя, г — гора*) с последующей дифференциацией от близких звучаний.

2. Изучением рядов слов, начинающихся одной и той же буквой. При афферентной же моторной афазии сюда прибавляется чтение вслух с опорой на чтение слова с лица (оральный образ), т. е. на оптическое восприятие, которое заменяет утерянные внутренние артикуляторные связи и позволяет найти нужное звучание буквы. В дальнейшем читаются без особого затруднения твердые и мягкие слоги (*то-ту-те*) для фиксации афазиком нужных артикуляторных отличий звуков в сочетаниях.

Переходя от громкого чтения к шепотному, от шепотного — к беззвучному (про себя), усваивают динамические стереотипы словесных звучаний. Чтение «по верхам», по догадке, не допускается как вредное.

При эфферентной моторной афазии, но сохранном узнавании букв нарушены «объединение изолированных букв в одно сукцессивное целое и удержание схемы целого слова» (Лурия). Нарушается порядок букв.

Первая задача — научить сливать звуки и слоги. Достигается обычными школьными методиками и некоторыми специальными приемами. К последним относятся: 1) изучение группы слогов с одной и той же согласной, изменяющей свое звучание в разных комбинациях (*та-то-те-ту* и т. п.); 2) подстановка пропущенной буквы в простом слоге; 3) расчленение слова на слоги и составление из них этого же или иного слова; 4) закрывание экраном, кроме читаемого слова, остальной части слова.

Основным же приемом преодоления дефекта является смысловой анализ слова по морфемам. Эта работа подводит к обыкновенному немому чтению. Параллельно с динамикой успеха стираются длительно устойчивые трудности образования слога, персеверации.

Так как все речевые процессы, нормальные и патологические, тесно связаны друг с другом в силу целостной работы мозга, то и методы воспитания и коррекции разных сторон речи как единого процесса имеют много общего. Поэтому, например, некоторые способы коррекции самостоятельных форм алексии или аграфии применяются в аналогичных нарушениях при афазиях и наоборот.

В силу неразрывного единства процессов чтения и письма коррекция чтения всегда должна в той или иной форме сопровождаться письмом или складыванием из букв разрезной азбуки читаемого как средством уточнения и закрепления. Особенно это полезно при суженном поле зрения и при зеркальном чтении.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ЧТЕНИЯ

Называние букв, чтение слогов и слов, связного текста, пересказ прочитанного или передача содержания по вопросам.

Аграфия и дисграфия

Аграфиями и дисграфиями называются разнообразные расстройства письменной речи, возникающие на почве неправильного или незаконченного развития устной речи, нарушения ее (косноязычие при афазиях), или вследствие поражений специфических механизмов письма, или, наконец, по причине других психофизических нарушений пишущего (плохое внимание, болезненная торопливость, повышенная возбудимость, плохая память на зрительные и звуковые образы и т. п.).

Дети, неспособные к нормальному усвоению чтения и письма, с величайшим трудом овладевают им при помощи длительного специального обучения. В тяжелых случаях в 1-м классе массовой школы в течение нескольких лет они не усваивают даже алфавит, в более легких случаях не могут соединить буквы в слова и в лучшем случае пишут с чрезвычайными искажениями буквенного состава слова (пропуски, смешение, перестановки букв, слияние нескольких слов в одно и т. п.). Такие ученики не замечают своих ошибок, хотя осознают свой недостаток и тяжело переживают его. Между тем интеллектуально они нормальны, удовлетворительно, а нередко и очень хорошо учатся по другим предметам. Такие дети встречаются редко (не более одного на несколько сотен), но они требуют особого внимания к себе.

Графическая речь как усложнение 2-й сигнальной системы исторически развилась на базе звуковой речи.

Механизмы письма формируются в центральной нервной системе значительно позже аппаратов устной речи в период обучения грамоте. Сравнительная молодость этих механизмов делает их особенно уязвимыми.

Всякого рода поражения центральных мозговых аппаратов устной речи обычно вызывают и расстройства письма.

Процесс письма представляет собой сложный психофизический процесс обобщения звуковых рядов, отнюдь не сводящийся к простому переводу со звука на букву или даже с фонемы на графему. Акт письма — это сугубо мыслительная операция, более абстрактная, чем звукопроизношение. Соотношения между звуком и письмом чрезвычайно сложные и тонкие.

Для осуществления письма прежде всего необходимо наличие правильных обобщенных представлений звуков данной языковой системы, т. е. наличие фонем и их правильных соотношений, присущих данному языку. Одновременно нужны правильные и устойчивые связи фонем и букв, обозначающих эти фонемы, т. е. обязательная связь фонем с графемами.

Для правильного письма обязательно наличие точно дифференцированной фонемы и прочной связи буквы с внешней стороной звука (акустических восприятий, оптических восприятий, артикуляции и кинестетических ощущений). То и другое обеспечивается четким звуковым анализом слова (вычленением каждого звука и установлением последовательности их). Такой анализ обусловливается наличием стойкого внутреннего звукового образа слова. Сложный процесс образования фонемы — краеугольного камня устной и письменной речи — состоит в следующем. Отдельные особенности («варианты», по Лурия) звучаний каждого индивидуально-конкретного звука анализируются, отличаются от близких звучаний, обобщаются в форме устойчивого звукового образа фонемы как смыслоразличительной единицы слова, которая на письме обозначается столь же обобщенной буквой (обобщаются оптические и рукодвигательные варианты), т. е. устойчивой графемой.

На основе такого внутреннего процесса происходит уже внешний процесс письма: отыскивание и запись нужной буквы с непрестанной опорой на корригирующий внутренний слуховой (по преимуществу), оптический и кинестетический образы слова.

Естественно, что такой сложный психофизический процесс для начинающего писать представляет большие трудности. С практикой эти трудности сглаживаются по мере превращения письма в автоматизированный акт.

Наиболее важной для письма является полноценность фонематического слуха и слухового анализа. Существенное значение здесь имеет и наличие правильных и четких артикуляций, которые вначале явно участвуют в процессе письма, а затем в скрытом виде, выделяя и фиксируя нужные звуки (Лурия). Оптические же образы букв, вопреки обычным представлениям, и состояние моторных навыков руки

здесь играют третьестепенную роль. Это очень важное научное положение должно являться исходным пунктом в построении логопедических методик в разделе расстройств письма: нарушение какой-либо из этих сторон письменной речи извращает ее; следовательно, надо предпринять известные контрмеры.

Те и другие психофизические процессы обеспечиваются здоровыми речевыми кортикальными системами, в которых осуществляется высший синтез акустических и оптических рецепций нашей речи.

Поражение этих систем (их органики или динамики) разрушает координацию указанных рецепций — происходят распад, деградация 2-й сигнальной системы рефлексов, высших речевых процессов, разобщение или искажение связей между акустическими и оптическими рецепциями речи, нарушение возможности обобщения звуковых рядов и т. п. Соответствующие расстройства в области представлений проявляются в разнообразных формах аграфий и дисграфий.

Причину отсутствия или искажения письма необходимо искать прежде всего в состоянии слухо-речевых восприятий устной речи: недочеты их в той или иной степени отражаются на письме и составляют подавляющую массу детских аграфий и дисграфий. Помимо этого имеется еще ряд причин, дезорганизующих письмо: плохой зрительный анализ (неразличение букв), расстройства рукодвигательных представлений письма и т. п.

Аграфия и дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха

Эти расстройства письма проявляются в разнообразных формах, как-то:

1) буква не воспринимается как графема (как сигнал фонемы);

2) буква не связывается с соответствующим ей звуком, и наоборот;

3) буквы не соединяются в слова или записываются беспорядочно;

4) нарушен звуко-буквенный и словесный анализ (способность разлагать фразу на слова, а слова на звуки и буквы);

5) нарушен словесный и звуко-буквенный синтез (соединение слов во фразы, букв и слогов в слова);

6) скорость письма чрезвычайно замедлена.

Как правило, списывание сохранено, устная же речь нарушена, что подтверждает акустический, а не оптический характер данных нарушений. Следует отличать эти нарушения от ошибочного письма при тугоухости, моторном косноязычии и расстройстве зрения. Различие между аграфиями и дисграфиями состоит в том, что в первом случае имеется полное отсутствие осмысленной записи, вплоть до отказа писать, во втором случае письмо осуществляется, но с грубыми и своеобразными ошибками, не связанными со знанием грамматических правил и не встречающимися у обычного школьника.

Уже через полгода обучения грамоте можно убедиться в патологии у данного ребенка, так как в этот срок его сверстники успевают обучиться чтению и письму. Если он и заучивает с неимоверным трудом несколько букв или слов, то скоро их забывает. Он остается по нескольку лет в одном и том же классе без всякого успеха в грамоте. Некоторые из детей, вовремя не получившие специальной помощи, остаются неграмотными до 14—19 лет, а иногда на всю жизнь (бросают школу). Иные из детей в течение 3—4 лет пребывания в 1-м классе усваивают лишь названия отдельных букв, но сложить из них слово не могут. Другие же, как правило, грязно, неряшливо пишут извращенные, сплошь и рядом непонятные буквосочетания сходных по начертанию букв (механический набор букв: «куа» — *палец*, «отск» — *стена*, «шап» — *шкап*, «тега» — *доска*, «ктна» — *картина* и т. п.) — читают крайне медленно (10—30 букв в минуту, тогда как установленная норма 100—200 букв). Между тем механически списывать, а также рисовать, записывать цифры и делать арифметические действия они могут вполне нормально.

Вследствие дефекта, как и в других случаях речевой инвалидности, образуется болезненный психический комплекс (упадочное настроение, капризность и т. п.).

В основе некоторых случаев аграфии лежит отягчение (алкоголь, нервные болезни, иногда, по Ткачеву, наличие других, менее отягощающих факторов). Физиологический механизм дефекта заключается в том, что нарушены ассоциативные связи между аппаратами зрения и слуха, тогда как эти связи между зрительными раздражителями вполне нормальны (дети легко списывают с печатного текста и печатным шрифтом с рукописного), а также нормальны связи в области слуха (произнесенные учителем звуки они легко запоминают и сочетают в слова). Обычно эти дети интеллектуально нормальные, иногда даже одаренные, хорошо успевающие по другим предметам. Они тяжело переживают свой дефект и нередко, отчаявшись в успехе, упорно отказываются учиться писать. С. Мнухин отмечает, что такие дети плохо заучивают стихи и слабо воспроизводят графический ритм, а также затрудняются в рядообразованиях (перечисление по порядку дней недели, букв алфавита и т. п.).

В ошибках аграфиков и дисграфиков в общем встречаются все виды фонематических (замены, перестановки и т. п.) и синтаксических (слияние двух слов в одно, пропуски слов, предлогов и т. п.) нарушений устной речи.

Типичной для этих детей является упорная сохранность их своеобразных ошибок в последующие этапы обучения, когда в основном они уже владеют письмом. Так, при написанной фразе *Злая собака кусается* тот же ученик пишет: «Вы востухо ледали олы» (после двухлетнего специального обучения).

Иногда в течение всей жизни, даже при систематическом и правильном обучении, письмо и чтение остаются несовершенными.

Причины описанных ошибок разнообразны.

Общая причина нарушений письма — недостаточность развития понимания разнообразных соотношений элементов данной языковой системы. Такими элементами являются фонемы как обобщенные акустические и кинестетические стереотипы звуков речи. В случае аграфии не происходит узнавания звука вследствие отсутствия обобщенных речевых стереотипов, возникают стереотипы единичные, неполноценные:

1) недостаточность фонематического анализа, что особенно сказывается в случаях оппозиционных звуков, приводящая к замене одних букв другими (это иногда наблюдается и в норме), к пропускам одного из таких смежных звуков («свело» — *сверло*, «лапа» — *лампа*); 2) запись только одного из элементов аффрикат, расщепление звука («тиси» — *часы*, «яйсо» — *яйцо*). Многие ошибки происходят под влиянием наиболее сильных в том или ином отношении слуховых раздражителей, исходящих от одного из звуков слова. Часто это ударный слог, иногда — фрикатив (с соответствующей буквы начинается механическое складывание букв — бухштабирование), например: «шбка» — *пушка*, «катус» — *рука*.

Недифференцированность слуховых восприятий звукового состава слова ведет и к необычным искажениям фраз («карека» — *скоро будет елка*). Иногда дисграфия сигнализирует незамеченную тугоухость.

Для правильного письма, как полагает Левина, нужен вполне завершенный и более тонкий фонематический анализ, чем для чтения, тем более — для устной речи. Этим и объясняется наличие расстройства письма при нормальном произношении у данной категории детей.

МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ

1. В зависимости от состояния письма даются диктант из слов или фраз, затем пересказ и сочинение. В текст должны входить все звуки в разных комбинациях (оппозиционные звуки в паронимах, в одном слове, во фразе, стечение согласных в одном слоге и т. п.). При затруднении в письме предлагается составление слов из букв разрезной азбуки. Для уточнения исследования проводится в ограниченных рамках и списывание.

2. Предлагается прочесть аналогичный материал, учитываются особенности чтения.

3. Проверяется обычными методами устная речь с обязательным повторением трудных и новых слов, слогов с оппозиционными звуками.

4. Исследуется обычным путем состояние звукового анализа с учетом недостаточного опыта аграфика в этом деле (надо помочь ему понять задание).

МЕТОДИКА КОРРЕКЦИИ

Необходимо возможно раньше, до поступления в школу, начинать работу для предупреждения недочетов письма.

Основным приемом является исправление произношения, притом преимущественно путем развития фонематического анализа, особенно в отношении смешиваемых звуков. Одновременно с этим, ввиду недостаточности слухового анализа, ведется работа по дифференциации артикуляций (кинестетических, осязательных, зрительных ощущений).

Возможно раньше включается в это занятие и письменное обозначение звука (буква).

Хотя в норме воспитание графемы идет вслед за фонемой, у аграфиков, ввиду неполноценности фонематических стереотипов, буква вводится до появления фонемы. Она опирается не на диффузный еще слух, а на более реальный и точный элемент звука — его артикуляцию. В то же время оптический стереотип слова помогает аграфику удержать при воспроизведении в памяти надлежащий порядок букв в слове: буква помогает процессу звукового анализа.

Полезно на первых порах до написания буквы или слова писать их пальцем в воздухе, делая это точно и неторопливо.

Занятия с теми аграфиками, которые успевают по другим предметам, следует вести по особой программе, чтобы не задерживать их продвижения по этим предметам.

Дисграфии на почве расстройств устной речи

Подавляющая масса дисграфий возникает на почве неправильного произношения (косноязычие в письме).

Зависимость ошибок в письме от несовершенств произношения вытекает из фонетического по преимуществу принципа нашего письма на первой стадии овладения им: ученик пишет так, как говорит. Особенно много ошибок дают неправильности шипящих, свистящих, отсутствие звонкости в согласных. Нередко даже после устранения косноязычия

ученик продолжает писать по-прежнему (пережиточное косноязычие). В таком случае еще действуют старые динамические стереотипы звуков или букв, подавляющие новые, еще неокрепшие. В этом процессе отражения звука речи в виде письменного знака решающим фактором является четкий и устойчивый правильный слуходвигательный стереотип (представление) каждого звука.

Установлено, что большую роль в письме играет двигательный, он же кинестетический, «базальный компонент» (Павлов) звука, слова, неразрывно связанный со слуховым.

Так, проф. Блинков показал, что при зажатом между зубами и губами языке у раненных в височно-теменные области письмо замедляется, появляются ошибки (пропуски, сокращения, перестановки).

Л. К. Назарова подтвердила это экспериментом с нормальными школьниками: они писали с раскрытым ртом и поэтому делали во много раз больше ошибок, чем при обычном положении его. Здесь сказалась заторможенность речевой кинестезии, в свою очередь затруднившая анализ звукового состава слова, необходимого для правильного письма.

О значении устной речи для письма писал К. Д. Ушинский: «Хороший, ясный выговор слова, такой, чтобы каждый из звуков, составляющих слово, был слышен, и чуткое ухо в различении этих звуков — вот главные основания правописания».

Раздражения кожи, слизистой оболочки, особенно мускулатуры, возникающие при артикуляции, направляются в соответствующие чувствительные речевые системы (теменная доля) и, связавшись со слухо-речевыми компонентами слова, облегчают возникновение оптического слова, а следовательно, и правильного написания его стереотипа.

В норме эти сенсорные импульсы действуют автоматизированно, в патологических же случаях эффективно могут быть использованы только сознательно, с активным участием анализа. Конкретно это осуществляется четким и многократным артикулированием или произнесением вслух звуков, слогов и целого слова в процессе записывания их (самодиктовка, иначе — «проговаривание»).

Таким образом, проговаривание в известной степени определяет характер письма: косноязычие вызывает «косноязычное» письмо.

Нечеткие, изменяющиеся стереотипы звуков (шепелявое *с*, невибрирующее *р*, *ч*, произносимое то как *ц*, то как *ть*, то как *с*, разнообразные замены одних звуков другими и т. п.) провоцируют соответственно неправильные, а в случае полной неясности звука труднообъяснимые написания. Особенно плохо различаются звуки близкие по артикуляции или слуху. Полное отсутствие в речи звука ведет или к пропуску в слове соответствующей буквы, или к записи ошибочной буквы в силу требований ритмического рисунка слова. При устойчивых заменах одного звука другим (обычно гоморганным), при перестановках звуков, при выпадении их делаются такие же ошибки и в письме.

Однако при косноязычии дело не ограничивается прямым отражением его в письме. Прежде всего далеко не все фонетические нарушения сопровождаются адекватными нарушениями письма. Этому препятствуют у некоторых детей зрительно-двигательные связи стереотипа слова, более прочные и точные, чем слуходвигательные, а также и рукодвигательные навыки, если в том и другом был достаточный опыт (чтение и правильное списывание, письмо). Кроме того, важную роль здесь играет сознательное письмо, когда ученик сам (или под влиянием учителя) сознает свой фонетический дефект и его последствия в письме и сознательно предупреждает возможную дисграфию.

В то же время в письме косноязычных встречается много ошибок, непосредственно не связанных с дефектами тех или иных звуков, но обусловленных общей недостаточностью слуходвигательных речевых анализаторов. Как правило, помимо явного косноязычия в письме у них орфографических ошибок значительно больше, чем у чисто говорящих.

Различаются две категории ошибок: 1) ошибки на почве пережитого косноязычия и 2) ошибки на почве общей недостаточности в речевом развитии ребенка. В пережитом косноязычии следует различать две разновидности: а) косноязычие исчезло *до* обучения грамоте, б) косноязычие исчезло *после* усвоения грамоты.

В первом случае при соответствующих косноязычию дисграфиях еще существуют старые, неправильные слуходвигательные стереотипы слов и новые, недостаточно упрочившиеся. Во втором же случае влияют на навыки в неправильном письме (зрительные и рукодвигательные стереотипы, тем более что раздражители их нагляднее и устойчивее слуходвигательных).

Живучесть дисграфии пережитого косноязычия объясняется и тем, что недочеты устной речи под воздействием более мощных и обильных стимулов жизни (постоянная практика в речи — экспрессивной и импрессивной, более частая и активная коррекция ее) изживаются быстрее, чем недочеты письма, жизненная потребность в котором неизмеримо меньше.

При моторных дислалиях, как уже отмечено в главе о косноязычии, вторично поражаются слуховые восприятия речи. Они тоже являются причиной дисграфий: как искаженно слышит ребенок звуки и слова, так и пишет их.

Чем грубее моторные и слуховые нарушения, тем обильнее и глубже дисгафии. При вторичных нарушениях слуха дефект письма проявляется слабее и легче преодолевается, так как звуковые стереотипы в этом случае должны быть более дифференцированны и устойчивы.

Недостаточное фонетическое развитие тормозит звуковой анализ состава слова. Произнесение звуков, даже беззвучное артикулирование их, как уже известно из практики, усиливает понимание произносимого. Оно уточняет звук, улучшает узнавание его, обостряет звуковой анализ. Этим и объясняется стремление учеников при затруднениях в правописании проговаривать записываемое слово.

Итак, правильное развитие фонетической стороны речи обеспечивает в будущем нормальные условия для усвоения грамоты, в частности письма.

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

При косноязычии в письме основным является формирование правильного произношения отдельных звуков и звукового анализа слов разнообразными приемами, как при обучении грамоте. Только после успешного проведения такой работы правильный звук связывается с буквой и проводится работа над письмом. Поэтому учитываются степени и соотношения индивидуальных отклонений как в устной, так

и в письменной речи, равно как и комбинации особенностей обеих форм речи. Этапы обследования:

1. В первую очередь тщательное и тонкое обследование устной речи; обратить внимание и на музыкальный слух и модулирование. Замечено (Яунберзинь), что дети с дефектами звонкости согласных детонировали в пении. Подобные недочеты порождают не только дефекты звонкости, но и дефекты смягчения.

2. Одновременно с проверкой устной речи (отчасти и после этого) проводится письмо под слуховую и зрительную диктовку (фразы, слова, звукосочетания разной сложности, отдельные звуки в соответствии с нарушениями устной речи). Школьникам, кроме того, дается соответствующим образом сокращенный материал классной диктовки.

3. Нахождение под диктовку (слуховую и зрительную) букв, слогов и слов в специальных таблицах.

4. Аналогично диктовке — самостоятельное письмо по специально подобранным картинкам (отдельные слова, фразы, рассказы).

5. Списывание с печатного и рукописного шрифтов.

6. Составление из букв разрезной азбуки речевого материала, аналогичного даваемому под диктовку.

7. Просмотр школьных тетрадей и беседа с учителем.

Анализ полученных данных указывает на сущность аграфии или дисграфии и на восстановление дифференцированных методов и подходов при их устранении.

МЕТОДИКА УСТРАНЕНИЯ ДИСГРАФИЙ

Прежде чем говорить о методах устранения разных видов аграфий и дисграфий, необходимо кратко остановиться на состоянии основных вопросов обучения правописанию в массовой школе в настоящее время. Это тем более важно, что в борьбе с дисграфиями приходится опираться на школьные методы и отдельные приемы обучения правописанию.

До постановления правительства о школе в обучении правописанию господствовали механические теории как отражения в той или иной степени порочного (идеалистического) учения немецких психологов Меймана и Лая. Они механически связывали в процессе письма образы слова и

движения руки и, следовательно, полагали, что механическое повторение этих связей обеспечивает успех в правописании. Списывание в разнообразных видах — излюбленный прием последователей этого учения. Подобное же механическое обучение орфографии поддерживалось и бихевиористами, и рефлексологами.

Упомянутое постановление положило в основу обучения правописанию сознательное отношение ученика к изучаемому. Как указывает Богоявленский, эта сознательность должна в основном обращаться не на содержание слова (понимать его, конечно, надо), а на то, как оно пишется. Готовые образцы написаний при списывании, равно как и слепое применение во всех случаях принципа предупреждения ошибок, вместо пользы приносят большой вред. Ушинский высмеивал грамотность «писарей». При этих методах не развиваются слухо-речевой анализ, творческая работа мысли. Орфографические же навыки должны воспитываться на базе знания сущности делаемых ошибок. Поэтому очень важны изучение типов ошибок и дифференцированные приемы изжития их путем постепенного перехода от сознательного навыка к автоматизированному акту.

Исходными методами обучения являются наблюдение ученика в процессе учебы (письмо, чтение) за тем или иным фактом орфографии и обобщение этих наблюдений в форме грамматического правила.

В процессе усвоения орфографии надо создавать перед учеником проблемную ситуацию (Богоявленский), побуждающую его к вопросу: «Какую же букву здесь писать?».

После анализа сделанной ошибки, осознания ее, восстанавливается правило. Далее ученик упражняется в применении этого правила и в развитии процесса *переноса*, которым обогащается и само правило, в результате чего становится легче и лучше пользоваться им. Так как наша память в учении — процесс не механический, а сознательный, с определенной установкой, избирательностью на запоминаемое, то нельзя злоупотреблять всякого рода приемами предупреждения ошибок, т. е. возникновения неправильных образов слова, с их исправлением путем многократного механического переписывания.

Предупреждение ошибок необходимо, если невозможно осознать правило или ошибку (что часто наблюдается при дисграфиях) и если правило еще не пройдено: в школе оно широко применяется.

Сделанная ошибка не опасна, если она будет своевременно и правильно проанализирована и таким образом сознательно исправлена. Ошибки исправляются обязательно совместно с учеником.

Воспитание правильного письма при аграфии и дисграфии осуществляется двумя основными методами:

1) при недоразвитии речи применяются приемы, направленные непосредственно на дефект, на коррекцию его, на развитие нормальной речи (формирование артикуляции, развитие фонематического слуха или зрительного анализа и т. п.);

2) при полном выпадении тех или иных сторон речи на патологической почве широко используются на первой стадии восстановления речи обходные пути (опора на зрительные или двигательные образы слова и т. п.).

Основным и первоочередным является воспитание правильного произношения в теснейшей увязке с письмом с учетом их взаимодействия. Одновременно с коррекцией данного устного дефекта производится до или после произнесения соответствующая запись на классной доске с последующим списыванием в тетрадь: правильный звук связывается с буквой. В зависимости от возраста, понимания, индивидуальных особенностей детей работа начинается с анализа звукового состава слова, разъяснения артикуляции звуков и смыслоразличительной роли их (путем сопоставления). При занятиях со школьниками обязателен учет требований программы.

Таким образом, устранение дисграфий ведется в тесном единстве и взаимодействии с устной речью и ее коррекцией. Этим достигается уточнение той и другой и закрепление связи между правильным звуком и правильной буквой: по букве ученик произносит звук, по звуку пишет букву.

Следовательно, занятия по коррекции дисграфий начинаются задолго до автоматизации воспитываемого звука и речи. До овладения произнесением звука во избежание отставания в грамоте буква пишется на основе слухового восприятия его без проговаривания, иногда с предварительным показом данной буквы.

Логопед произносит звук или слог, ученик или сразу отыскивает соответствующие буквы в кассе и затем сам произносит, или же до отыскания предварительно повторяет звук вслед за логопедом, а затем отыскивает и произносит. Правильно найденное записывается учеником в тетради или на доске с проговариванием и последующим произнесением. В противном случае четко прочитывает логопед.

Когда ребенок усвоит правильное написание определенного звука или слога, то начинают дифференцировать их от других звуков и слогов. Дальше следует работа в таком же роде над словами, фразами и связной речью.

Диктовки, за исключением случаев, где возможно применение правила или анализа ошибки, только предупредительные. Ученик должен знать, какие звуки у него неправильно записываются, и всегда в этих случаях спрашивать у учителя, какую букву надо писать. В случаях упорных ошибок в звукосочетаниях Итина рекомендует отраженные слоговые упражнения с дефектным неустойчивым звуком (дисграфик часто произносит один и тот же звук то хуже, то лучше) в разной последовательности и группировках (*та-да, да-та, та-та-да* и т. п.). По усвоении упражнения проводится слуховая (с экранированием лица) диктовка этих же сочинений. При неуспехе вводят дополнительные анализаторы: зрение, ощупывание органов речи, кинестетические ощущения (детям указывается положение языка, и они до повторения данного звука или сочетания с ним должны ответить логопеду, в каком положении находится кончик языка — вверху, внизу, далеко или близко от зубов). Затем диктуемый звук или слог находится учеником на специальной таблице или в кассе и под диктовку же записывается. Таким же приемом записывается звук или слог, оппозиционный записанному. После овладения подобными записями по тому же плану записываются ряды слогов, сначала разделенных паузами (*Са-ша, шо-со*), а далее без пауз (*Саша, со-шо*), оппозиционные слова (*крыша-крыса*), слова с несколькими оппозиционными звуками (*Саша, суша, зажим, публика, тарелка*).

Списывание производится в форме зрительного диктанта, обязательно целыми словами и даже короткими фразами, от-

нюдь не отдельными буквами. Для этого написанное на доске в момент списывания прикрывается ширмочкой, газетой, пристегнутой вверху доски, и т. п., а после записи открывается для проверки. Полезно данную букву выделять размером или цветом. Расцветки букв, как правильно отмечает Орфинская, полезны лишь тогда, когда вызывают в сознании ученика не образ буквы (графемы), а образ звука (фонемы). Только тогда происходит связь звука с буквой. Надо, чтобы еще до записи буквы ученик сказал, какой звук он произнесет и каким цветом обозначит данную букву. Например: «В слове *чай* первый звук **ч**, и я его напишу красной буквой».

Занятия при устранении смешиваемых звуков в письме заканчиваются самостоятельным письмом по картинке, в речевом отражении которой много смешиваемых звуков (пишутся названия предметов, фразы, рассказ).

Большое значение имеет для успешного изжития дисграфий правильная постановка работы над ошибками. Там, где это возможно, надо разъяснить ошибку, чтобы ученик понял ее, подвести данный случай под общее правило, сопоставить ошибочно написанное слово с правильным, добиться, чтобы дисграфик, опираясь на такое сравнение, сам нашел ошибку и исправил ее. Эта работа прежде всего основывается на сознательном звуковом анализе слова. Механическое многократное выписывание ошибок не оправдывает затраченной энергии, так как основано на порочной теории механических ассоциаций, представлений и в какой-то степени дает положительный эффект лишь детям с ярко выраженным зрительным типом памяти.

Виды работ при устранении описанных дисграфий.

1. *Зрительно-предупредительный диктант*. Здесь обязательны коррекция произношения и анализ трудных для письма слов — в целях привлечения внимания к звуко-букве: *л* здесь мягкий или твердый; в каких словах он слышится? Запись ведется по фразам, применяется в начальных стадиях работы. Хорошо иметь готовые таблицы текстов или отбрасывать на экран зеркальный текст эпидиоскопом.

2. *Слухо-предупредительный диктант* усложняется коррекцией трудных звуков при повторении детьми продиктованного и анализом трудных для произношения слов. (Почему второй буквой напишешь *г*? — Она звонкая.)

3. *Творческое списывание*. 1) Расположить слова текста по колонкам. Текст: *Саша мой сердечный товарищ. У него доброе сердце* и т. д.

с	ш	ч	щ	ч
Саша	*Саша*	*Сердечный*	*Товарищ*	*Сердце*
Сердечный				
Сердце				

2) Дописать тематические слова: *маляр красит кры...; трубочист вымел са....* 3) Вставить оппозиционные буквы в паронимы (*ел — ...уп, заболел — ...уб*).

Творческое списывание широко используется для домашних заданий.

4. В упорных случаях вслед за устным производится *письменный анализ звукового состава слова* с использование разрезной азбуки, после чего слово записывается под диктовку. Для облегчения анализа используются наглядные схемы в виде цветных полосок или линий.

———————предложение: *Петя читает книгу.*

——.——.—— слова этого предложения.

———— слоги этого предложения.

.. .. звуки (буквы) этого предложения.

Разобранное по схеме складывается из букв разрезной азбуки и затем записывается под диктовку или по памяти (подробнее см.: *Никашина Н. А.* Работа по исправлению недостатков речи на школьных логопедических пунктах). Полагаем, что цвет всех полосок, во избежание отвлечения внимания и путаницы, должен быть одинаковым.

Подробный анализ иногда производится под хлопки в ладоши, со сгибанием пальцев, с последующим обозначением черточками на классной доске.

5. Логопед произносит звук, а ученик находит соответствующую букву в кассе разрезной азбуки и сам произносит, иногда предварительно повторяя за логопедом этот звук, и т. п.

Описанные виды упражнений целесообразно применять и к некоторым другим формам дисграфий.

ДРУГИЕ СЛУЧАИ КОСНОЯЗЫЧИЯ В ПИСЬМЕ

Смешение букв. Наблюдаются случаи взаимного легкого смешения гоморганных звуков из-за нечеткости их ар-

тикуляции, вследствие чего ученик не только не слышит своего дефектного произношения, но и не видит своих дисграфий. Извращенно написанное слово он понимает правильно (*чемодан* как «чедоман», «япоко» как *яблоко*, «галдина» как *картина* и т. п.). Контекст здесь не помогает, так как слова читаются изолированно; помогает легкость замены одного гоморганного звука другим. Конечно, в какой-то степени этому пониманию содействуют и ритм слова, и остальные буквы его, но у ребенка с нечеткой речью понимание извращенных идеограмм затруднено, что доказывает правильность данного объяснения.

В занятиях с такими учениками главное — дифференциация артикуляции и произношения гоморганных звуков (*д-т, т-н, л-р-д* и пр.). Ученик должен усвоить все артикуляторные оттенки и различия этих звуков в слогах, словах, изолированно, при чтении с лица, безмолвно артикулируемого. Широко используется зеркало. Одновременно упражняются в слуховом различении смешиваемых звуков. В дальнейшем произношение завершается записыванием. Неправильная запись сопоставляется с нормой, то и другое читается, находятся и исправляются ошибки. Ошибочно написанное слово разлагается на слоги и снова записывается по слогам. Для звукового анализа полезно чтение с сопоставлением и списыванием слов из одного корневого гнезда или столбиков слов с общими звукосочетаниями, как-то: *ст-ол, ст-ул, ст-он, ст-орож, кр-от, р-от, бегем-от, вор-от*.

Полезно отыскивать с предварительным произнесением слова последовательно пропущенные буквы (*вилка: -илка, в-лка, ви-ка, вил-а, вилк-*). Ведущим во всех случаях является звуковой анализ, поэтому кроме перечисленных приемов используются школьные приемы звукового анализа.

В результате таких занятий у дисграфика воспитывается динамический стереотип слова, и он овладевает письмом. При глубоком поражении произношения (диффузное косноязычие) прибегают к вспомогательному средству: логопед произносит слово, ученик повторяет его, затем логопед с проговариванием изображает на классной доске или в тетради это слово в виде артикуляционных схем, ученик записывает слово, глядя на его схему.

Важно внушить ученику, что при письме под диктовку он должен помнить о недостатках своей устной речи и в случае сомнения спрашивать у руководителя, какую именно букву надо писать. Листовки должны быть предупредительными: задается соответствующий вопрос или просто подсказывается нужная буква.

Надо помнить об ошибках пережитого косноязычия: ученик еще долго по привычке продолжает писать неправильно. В этом случае рекомендуется побольше списывать с подчеркиванием или расцветкой соответствующих букв и читать вслух заданный текст с преобладающей в нем буквой, подлежащей закреплению.

При смешении звуков списываются после предварительного правильного произношения и звукового анализа столбики с парными словами (*сын-тын, шутки-сутки, глушь-груздь, лак-рак* и т. п.). Полезно выписывать подобные слова из связного текста, а смешиваемые буквы подчеркивать или выделять размером или нажимом пера. При диктовке сам ученик предварительно говорит, какую букву он напишет. Здесь особенно важен предшествующий звуковой анализ.

Отражение в письме дефектов звонкости (замена звонких глухими или смешение их) изживается аналогичным способом: подбираются слова-паронимы с оппозиционными звуками, сопоставляются, анализируются и записываются. Например, после вычленения *т* из слова *том* эта буква с одновременным многократным произнесением записывается так: *т...т...т...— т(ом)* (пишется и все слово); вслед за этим аналогично: *д...д...д... — д (дом)* и т. д. (*точка-дочка, коза-коса*).

Предварительно проделывается работа по озвончению данного звука. При этом в момент записывания этого звука надо левой рукой контролировать вибрацию гортани во время проговаривания его.

Рекомендуется подбор слов на заданный звонкий или глухой звук с последующей записью вначале, в целях более четкой дифференциации голосового элемента, с одинаковым последующим гласным (*том—ток—торт...; дом—дог—док...*), а затем с разными гласными. После успеха в этом дети упражняются в подыскании паронимов: *зуб—суп, жар—шар* и т. д. Используется и контроль рукой вибрации гортани.

Полезно связать звонкость с определенным цветом буквы. В соответствии с развитием детей следует разъяснить на конкретных примерах случаи фонетических несоответствий с написаниями («хлеп» — *хлеб*, «зделал» — *сделал*, «извощик» — *извозчик*). Дома дети различают в тексте слоги по звонкости, применяя расцветку.

При смешении звуков в письме широко используются разрезная азбука и предупредительная диктовка, особенно приемы, разработанные Итиной и Андреевой. Ученики пользуются во время письма готовыми табличками смешиваемых звуков:

ф с ш п т к
в з ж б д г

ш ж ч щ
с з ц

Такие таблички можно составлять и на классной доске. Прежде, чем написать букву, ученик должен указать ее на таблице и произнести букву, указанную на табличке учителем.

В этих же случаях хорошо устанавливать общее и различное между звуками при помощи зрения (и перед зеркалом), вибрации и движения всей гортани (особенно при дефектах звонкости), осязания, кинестезии — с подчеркиванием в конечном итоге смыслоразличительной их роли.

Перестановка, пропуск и недописывание слогов и букв, т. е. нарушение структуры слова, преодолеваются следующими приемами:

1. Многократное произнесение слова вслух, затем звуковой анализ слова (на первых порах по слогам), после чего перед записью ученик читает с отбиванием слогового ритма.

2. Запись слова с проговариванием.

3. Складывание из букв и слогов разрезной азбуки слогов и слов. При этом слова подбираются так, чтобы слоги были совершенно различны (во избежание путаницы в структуре слова). Вначале берутся слоги простые (согласный-гласный), а затем более сложные. В словах на первых порах орфоэпия должна совпадать с орфографией.

4. Заполнение пропущенных букв в напечатанных или написанных словах.

5. Записывание слов и фраз после прочтения их вслух или про себя с применением экрана (ширмочка и т. п.).

6. В упорных случаях на первых порах прибегают к артикуляционным схемам (дети пишут, глядя на зарисованные схемы слога, слова).

7. Упражнение учеников в произношении слов по слогам под такт, отбиваемый рукой, с последующей записью тоже под такт.

8. До записи слова требуется, чтобы дисграфик подсчитывал количество букв в нем и обозначал его цифрой над местом записи слова. После вторичного подсчета букв уже записанного слова, если оба числа совпадают, цифра обводится кружком, в противном случае находится ошибка и слово записывается заново.

Полезно также каждую букву слова узнавать в других ее сочетаниях, сравнивать соответствующую ей артикуляцию со сходной, сочетать ее с разными гласными (*па-по-пу* и т. п.).

9. При наличии слабого звукового анализа (звуки смешиваются, переставляются и пр.) он усиливается медленным произношением логопеда (в процессе диктовки или расчленения слова на его элементы) и таким же повторением учеником по звукам или слогам: *ннн-а ссс-то-ллл-е ллл-е-жж-ит пе-рр-о* (взрывные произносятся в слоге), *Са-ша живет дома*.

10. При недописывании слов следует побольше давать упражнений на дописывание их (*учит..., книж..., удоч...*), давая ключ к решению задачи в виде списка этих слов полностью, но в ином порядке (*книжка, удочка, учитель*). Игровым материалом в этом случае служит своеобразное домино: к карточкам с началом слова приставляется карточка с его окончанием; можно составлять так целые фразы. Детей нужно заставлять произносить особенно четко концы слов. Практикуется игра: один начинает слово, а другой кончает его.

Полезно (со способными к этому детьми) проводить игру в рифмы: к слову на карточке подбирается карточка с рифмующимся словом.

Во всех случаях занятий с дисграфиками для самостоятельных, домашних работ применяется активное (сознательное) списывание, т. е. списывание с выполнением определенных и вполне посильных ученику заданий (подчеркивание,

обводка определенных букв, классификация слов данного текста в виде столбиков на заданные буквы и т. п.). Упражнения подбираются с расчетом безошибочного выполнения их.

Дисграфии при ускоренной речи. Пропуски и перестановки не только букв и слогов, но даже целых слов и фраз, недописывание слов и фраз — все это типично для быстро говорящих. Рекомендуется одновременно с работой над устной речью и борьба с быстрыми движениями вообще: 1) медленное вслед за логопедом списывание с доски — слово за словом, фраза за фразой; в обоих случаях вся фраза предварительно произносится учеником целиком; 2) такая же диктовка (предварительно прочитывается весь текст); 3) списывание под такт, даваемый логопедом, по слогам и словам (не допускать забегания вперед); 4) записывание коротких ответов, исправленных устно логопедом с предварительным произнесением перед зеркалом; 5) списывание с предварительным произнесением перед зеркалом; 6) во всех случаях обязательны каллиграфическое письмо и четкое оформление всей записи, как-то: соблюдение полей, красных строк, своевременных переносов слов, дописывание страниц и строк и т. п.

Дисграфии на почве нарушения произносительного ритма. В чистом виде они редки, чаще в сочетании с другими видами дисграфий. При недостаточно развитом чувстве слухо-речевого ритма нарушается не только правильное произношение, но и письмо. В результате такого расстройства пропускаются гласные буквы, даже целые слоги, недописываются окончания слов, ***и*** заменяется буквой ***й***.

Подобные ошибки изживаются путем воспитания четкого ритмического произношения слова (под слоговой текст, отбиваемый рукой, и т. п.) с последующей послоговой записью, сперва под послоговую диктовку, впоследствии — такое же письмо с послоговым проговариванием (*кар-ти-на, ми-ли-ци-о-нер*).

Полезен также и зрительный диктант слов и фраз, графически расчлененных на классной доске по слогам (считывая такие записи, дети невольно произносят слова ритмично, по слогам).

Оптическая аграфия и дисграфия. Оптические нарушения письма вызываются поражением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозгу с разнообразными локализациями, в результате чего или полностью отсутствует возможность писать, или же письмо искажается. Дефект выражается в невозможности воспитать зрительный образ слова с детства или после потери имевшегося письма в результате мозгового заболевания. Нарушение зрительного образа слова, т. е. буквенного состава его, ведет к нарушению зрительных образов его отдельных звуков.

Как и при алексии, различаются литеральная и вербальная аграфия, т. е. ученик не может писать слова, а пишет только отдельные буквы или может писать отдельные слова, но с грубыми своеобразными ошибками. Копировка букв сохранена.

Оптические нарушения речи могут быть и вторичными, когда вследствие нечетких слуходвигательных представлений звуков возникает неустойчивость зрительных представлений.

В отличие от алексии, где нарушен процесс узнавания, здесь нарушен более сложный процесс — воспроизведение; ученик должен вспомнить уже воспитанный графический знак определенного звука. В процессе письма при аграфии наблюдаются ошибки, аналогичные ошибкам при алексии: смешение букв вследствие нечеткого представления различий между ними.

Не различаются некоторые буквы вследствие их оптического сходства: ***П—Н, П—И, С—О, И—Ш, У—Д*** (петля внизу), ***е—с, ш—щ*** и т. п. В результате получаются написания: «норосёпок», «иишка», «уача» вместо *поросенок, шишка, дача*. Приемы устранения недочетов:

1) детально указываются различия между сходными буквами (особенно при знакомстве с новой буквой); это проделывается и на уроках чистописания;

2) к данной букве или слову подбираются сходные по начертанию буквы (к букве ***н*** приписываются или подбираются из букв разрезной азбуки ***и, п***, к слову *сын-сноп, суп, обои*). Сходные буквы подчеркиваются.

Проф. Ананьев рекомендует следующие приемы:

а) указываются сделанная ошибка и ее причина, т. е. какая часть букв искажена;

б) предлагается написать ее правильно;

в) предлагается реконструировать ее, т. е. переделать ее в букву, с которой она смешивается. Например, переделать ***п*** в ***т***, ***г*** в ***п***, ***ш*** в ***щ***, и обратно.

Для подобных упражнений применяются и элементы букв проф. Ананьева.

Одновременно производится списывание с печатного рукописным и печатным с рукописного.

Неустойчивые буквы при чистописании пишутся не подряд, а вперемежку со сходными, уже проанализированными (*ш, щ, ш*). Производятся диктовки, надписи, письменные ответы на устные вопросы с предупреждением о возможности смешения сходных букв.

В остальном пользуются общей методикой, применяемой при алексиях и дислексиях, — работают над дифференцировкой букв с привлечением других анализаторов и в единстве с обучением чтению (написанное прочитывается, прочитанное записывается).

Устранение упорных нарушений связи буквы со звуком. При письме не возникает образ или возникает ошибочный образ буквы, — ученик забывает, какой буквой обозначается данный звук. Для устранения этого недочета выделяют данный звук из речи и укрепляют его связь с соответствующей ему буквой всевозможными способами, например: 1) со звуком сопоставляется крупно и четко написанная или вырезанная из какого-либо материала или окрашенная в яркий цвет буква; 2) эта буква демонстрируется через короткие промежутки времени дисграфику, и тот при каждом показе произносит данный звук; 3) логопед произносит звук, а дисграфик, повторив его, отыскивает среди других букв нужную (в разрезной азбуке или в книге); 4) дисграфик вырезает эту букву, лепит из глины, раскрашивает ее, выписывает из текста, подчеркивает и т. п., одновременно называя ее; 5) узнает букву (вырезанную или наклеенную) на ощупь, с закрытыми глазами; 6) логопед беззвучно артикулирует определенные звук (лучше перед зеркалом), а дисграфик показывает и называет нужную букву и пальцем указывает на основной момент артикуляции: вытянутые губы (*у*), поднятый кончик языка (*д*) и обратно — по артикуляции логопеда отыскивается буква; 7) логопед указывает ему на внешнее сходство буквы с каким-либо предметом, название которого начинается именно с этой буквы (*ж — жук, ф — фигура, з — змея*); 8) при диктовках и самостоятельном письме дисграфик приучается при малейшем сомнении спрашивать, какой буквой обозначается данный звук. Логопед в ответ показывает букву.

Дисграфии на почве зеркального письма. У некоторых (преимущественно маленьких) детей, особенно часто у левшей имбецилов, а также у афазиков, вследствие дефектов кортикальных аппаратов зрения наблюдаются случаи зеркального письма, т. е. буквы пишутся в форме их зеркального отражения, элементы букв и слов часто пишутся справа налево. Обычно школьники, и в том числе левши, обладая беглым зеркальным письмом, сами не могут его прочесть и не отличают его от нормального, потому что оно у них непроизвольно. Например, Николай Ш. 8 лет и 7 месяцев сам спрашивал: «Так я написал?». Когда учитель в ответ показывал ему его написание и других учеников и спрашивал: «А как тебе кажется?», он отвечал: «Нет, у меня не так», — и снова писал зеркально, даже после показа учителем на доске правильного написания и соответствующих объяснений. Мальчик золотушный, физически слабый, левша в быту, но пишет правой рукой. Отец левша на руку и ногу.

Даже после усвоения нормального письма дети еще долго продолжают видеть буквы зеркально, вследствие чего легко путают правильные написания букв с похожими на них зеркальными отображениями других букв. Так как *м* похожа, например, на зеркальное отображение *н*, то пишется «мож» вместо *нож*. Понятно, что и чтение дается таким детям с большим трудом.

Зеркальное письмо является нормальным для левой руки, симметрично повторяющей движения правой руки (это легко проверить, произведя на классной доске запись одновременно правой и левой руками). Почему и как манера письма левой рукой передается правой руке, до сих пор не выяснено. То, что зеркальное письмо свойственно левшам, детям, перенесшим менинго-энцефалит, олигофренам и усиливается при утомлении, говорит о его связи с расстройствами в коре головного мозга. Некоторые ученые указывают на поражение в нижнетеменной области мозга, на недочеты в правом полушарии.

Известную роль здесь играет и то, что маленькие дети сначала воспринимают форму предмета в относительно большой независимости от самого предмета. Так, они часто рассматривают картинки, держа книгу «вверх ногами» или наис-

кось, таким же образом нередко и рисуют. С возрастом такое письмо постепенно исчезает. Всякого рода утомление обостряет его.

Обучение: 1) до упражнений в письме медленно передвигают руку ученика по строке слева направо; 2) учитель своей рукой водит его руку; 3) обводит по вырезанным, наклеенным или четко написанным буквам; 4) сравнивается зеркальная буква с нормальной; 5) дети медленно списывают под непосредственным наблюдением учителя; образец должен лежать перед глазами ученика.

Аграфии и дисграфии при моторной и сенсорной афазии. Почти всегда у афазиков нарушены письмо и чтение, потому что и то и другое связано с анализом и синтезом звукового состава слова, а у афазиков они-то и нарушены. Установлено, что нарушения письма и чтения глубже и труднее ликвидируются у людей малограмотных. У более опытных людей сохраняется способность схватывания слов в целом, по догадке при чтении и по целостному моторному акту при написании более привычных слов.

Нарушения письма у аграфиков, в силу сложности акта письма, отличаются упорной стойкостью и переживают расстройства устной речи, с которыми они тесно связаны.

При моторной афазии, особенно при афферентной ее форме, нарушены исходные стороны письма — фонематический слух и корковые артикуляторные структуры, образы слов, что и вызывает распад письма. При грубых поражениях слово записывается неуверенно, с колебаниями, хаотическим набором букв; в менее тяжелых случаях наблюдаются дисграфии, вообще встречающиеся при недостаточности фонематического анализа, причем для афферентной афазии, кроме того, типично смешение гоморганных звуков в результате распада структуры слога и слова. При нарушениях последовательности звуков в слове резко проявляются перемещения и пропуски звуков, в меньшей мере — смешение их.

Списывание как метод в подобных случаях безрезультатно, так как причина ошибок не в потере оптических образов звука, а в нарушении уже указанных предшествующих акту письма акустических и артикуляторных процессов. Поэтому основными средствами восстановления письма у моторного афазика являются: 1) связь буквы с внешней стороной звука — в первую очередь, с акустическими и кинестетическими представлениями, во вторую — с оптическими; 2) осознание буквы как отражения смыслоразличительной роли звука. Первое достигается углубленным звуковым анализом (различение и сопоставление оппозиционных и гоморганных звуков и т. п.) и связыванием, в конечном счете, звука с буквой. При этом используются все вспомогательные средства (зеркало, ощупывание и т. п.). Первоначально афазик пишет с проговариванием. Основной прием — диктовка. Второе — смысловая роль буквы — достигается сопоставлением коррелирующих (оппозиционных) звуков в паронимах и связной речи.

При афферентной моторной афазии вследствие нарушения внутренних артикуляторных стереотипов помогает оптический анализ орального стереотипа словесной артикуляции: афазик или читает с лица логопеда, или считывает перед зеркалом собственную артикуляцию при громком произнесении и затем, опираясь на эти образы, пишет.

При этой афазии нарушена звуковая структура слова. Афазик под диктовку хорошо пишет, почти не смешивая отдельные звуки, но беспомощен при письме слогов и слов: буквы пропускаются, безударные гласные перемещаются.

Полиграфия — непроизвольное многократное повторение одного и того же написания (поражения в подкорке); бывает и ***эхография*** — неправильное копирование. Устраняется обычными приемами.

Помогает письмо с проговариванием, когда буквы слова записываются правильно друг за другом, хотя пишущий и не осознает их порядка (схемы) в целом слове. Произнесение должно быть максимально отчетливое и достаточно громкое. Вначале в трудных случаях используются и рисуночные схемы артикуляций. Афазик не только пишет, но и сам составляет из схем слова. Применяются также списывание группы слов с часто встречающимися в речи одинаковыми группами букв (*ст-ол, ст-ул* и т. п.), а также анализ слова с пропусками в нем различных букв (*вилка* — «влка» — «вика»).

Работа начинается с произнесения сочетаний гласных, затем слогов типа: *па-ап, ки-ик, паф-фап, афп*. Чтобы лучше уловить последовательность звуков, афазик отчетливо произносит слоги типа: *про-пор-роп*; для усиления этого анализа даются слова: *кто, кот, ток, липа, пила* и т. п.

Постепенно все «костыли» теряют свое значение, и афазик овладевает обычным способом письма. Например, внешнее громкое проговаривание через стадию шепотного проговаривания ведет к образованию динамического стереотипа слова.

Для выработки динамического стереотипа слова и обобщенных звукосочетаний более сложных слов рекомендуется расчленение их на морфологические части и нахождение в этих словах общих элементов путем чтения, списывания и складывания из букв разрезной азбуки слов: *стол, стул* и т. п., равно как нахождение и возмещение пропущенных букв.

При поражении лобных систем афазик теряет способность активно самостоятельно писать, хотя звуковой анализ и порядок букв в слове сохранены; у него не удерживаются замысел письма, план его, который нарушается упорной персеверацией; по заданию не пишет 3, но вместо 122 пишет 333; по заданию не может написать своей фамилии, но вместо слова *окно* пишет фамилию.

При сенсорной афазии типичным является расщепление графемы от фонемы. В результате этого афазик хорошо пишет под диктовку изолированные звуки, почти не смешивает их, но беспомощен в письме слогов и слов: буквы пропускаются (чаще безударные гласные), перемещаются, нарушается их последовательность в слове. Такое нарушение обязано потере осознания звуковой стороны слова, смыслоразличительной роли звуков.

У сенсорных афазиков фонематический слух иногда настолько резко нарушен, что им недоступны звуковой анализ и установление связи букв со звуком: «Не чувствую, буквы нет... говорю, а буквы нет!» — говорил афазик, когда ему предложили написать букву *л*, а затем слово.

В этом случае применяется метод письменных опорных слов, т. е. сохранившихся у афазиков привычных оптических идеограмм-слов (обычно имена, фамилии, названия городов).

Работа ведется так: заучивается легко произносимое опорное слово, вычленяется первый его звук. Выделенный звук сопоставляется с первой буквой написания этого же слова. Заучиваются несколько опорных слов с четко вычлененным первым звуком и первой буквой. В дальнейшем дисграфик вычленяет в продиктованном слове первый звук, находит

соответствующее ему опорное слово и записывает первую букву его. Так же поступает он со вторым звуком продиктованного слова и т. д.

Амнестическая аграфия — потеря воспроизведения письма отдельных слов. Буквы пишутся правильно. Применяется методика, аналогичная воспроизведению слова при амнестической афазии: подсказывается первая буква, предъявляется текст, где имеется данное рукописное слово, и т. п.

Исправление ошибок. При исправлении ошибок помимо общеметодических указаний следует руководствоваться спецификой расстройства. В случаях резкого западения в произношении акцентируется внимание на четкой артикуляции неправильно написанного (перед зеркалом) и на связи произносимого с написанием. В случаях нарушения фонематического слуха проводится звуковой анализ неправильно написанного слова; ошибочно написанный звук ученик находит в других словах или придумывает новые слова с данным звуком. Ошибки на смешение звуков исправляются обязательно путем сопоставления смешиваемых звуков. Пропуски звуков устанавливаются звуковым анализом правильного слова и подсчетом слогового и буквенного состава слова, а также путем зрительного сопоставления нормального слова с искаженным. После анализа ошибочно написанная буква в слове обычно заштриховывается теми же чернилами до неузнаваемости, а сверху красными чернилами пишется нужная буква. При двух и более ошибках в слове зачеркивается все слово и сверху пишется заново красными чернилами.

Полезен и прием активного исправления ошибки: подчеркнутая логопедом ошибка разбирается и исправляется. Слова, в которых делались ошибки, следует периодически включать в новый материал до окончательного закрепления их правильной формы.

Попутно с устранением дисграфий в контакте с учителем ведется работа по изживанию грамматических ошибок.

Выпуск дисграфиков-школьников рекомендуется проводить на материале диктанта, который был использован при первичной проверке их; результаты в итоге сравнения нового со старым становятся особенно показательными.

Полезно сделать и диктант на новом материале, изобилующем словами, в которых делались определенные ошибки.

Таким способом устраняется возможность использования учеником заученных словесных стереотипов.

В заключение этого раздела рекомендуется использовать статью Л. К. Назаровой «Экспериментальная разработка системы занятий с неуспевающими учениками 1-го класса».

Психическая ортопедия. Многие аграфики и дисграфики, будучи интеллектуально полноценными детьми, тяготятся своим недостатком, тяжело переживают его, психически ущемлены (упадочное настроение, капризная раздражительность, упрямство). Поэтому в отношении их необходимо проявление чуткости. Поощрение малейшего успеха в письме, подбадривание и внушение уверенности в возможности овладеть письмом — важные условия достижения цели. Встречаются дети несобранные, легко отвлекаемые, рассеянные, неусидчивые, неряшливые, небрежно относящиеся к делу, к порядку. Многие из этих черт развиваются вследствие слуховой агнозии: не разбираясь в слышимой речи, ребенок привыкает писать что угодно и как попало. В этих случаях очень важно воспитывать правильное и устойчивое внимание, активность и упорство в преодолении данного дефекта, сознательное отношение к занятиям, аккуратность во всем, чистоту и хорошую каллиграфию записи.

Аграмматизм

Под этим названием разумеется нарушение требований этимологии и синтаксиса данного языка в устной (экспрессивной и импрессивной) и письменной формах. Этот дефект состоит в неправильности употребления склонений, спряжений, личных местоимений, согласования и управления, в пропуске слов, в неумении конструировать и понимать сложные грамматически правильные предложения, в невозможности даже повторить фразу и т. п. Аграмматическое письмо обычно встречается у тугоухих, алаликов и т. п. Аграмматизмы следует отличать от недостаточности обучения. Они свойственны детской речи и в основном исчезают, по Трошину, в возрасте от 2,5 до 3 лет.

Вот образец речи трехлетнего нормального ребенка: «Вова папа колени» (*Я хочу к папе на колени*).

Это детский аграмматизм, задержка же его в старшем возрасте — явление патологическое.

Трошин отмечает распространенность аграмматизмов у имбецилов, даже у взрослых.

По Павлову, обобщенные грамматические схемы, структуры сформировались в языке потому, что «у нас все эти реакции разгруппировываются, представляют классы, отдифференцированные друг от друга». Образовались особо сложные динамические стереотипы. Это результат высшего анализа и синтеза, зависящего от подвижности, силы, уравновешенности раздражительных и тормозных процессов. Нарушение их разрушает образовавшиеся в мозгу грамматические стереотипы, отражающие в языке сложные связи и отношения реального мира (пространственные, временные и пр.).

Этим, например, объясняется выпадение локальных предлогов. Ослабление памяти (в связи с лобными и другими поражениями мозга) также ведет к аграмматизму; будучи не в силах запомнить 5—6 слогов вразбивку, аграмматик не в состоянии составить правильное предложение.

Аграмматизмы различной мозговой локализации, связанные с разными нарушениями речи, проявляются различно.

1. Аграмматизм, наблюдающийся у ***моторной афазии***, при грубых нарушениях из-за утери единой динамической структуры предложения дает такую картину: часто полностью выпадают все динамические части предложения (сказуемое, связка), остаются только наиболее конкретные, вещественные слова. В результате появляется телеграфный стиль. Речь афазика, например, при афферентной афазии по существу состоит из объединенных только временем, грамматически и интонационно не связанных между собой групп слов, каждое из которых означает какой-либо предмет или действие (номинативный аграмматизм). Аграмматизм при моторной афазии упорен и полностью почти никогда не исчезает.

2. В речи ***сенсорного афазика*** нередки аграмматизмы вследствие потери слуховой морфологической структуры слова; они отражаются и в письме.

3. В результате распада логико-грамматических структур при ***семантической афазии*** возникает импрессивный аграмматизм, т. е. неумение схватывать соотношения. Однако процесс схватывания общего смысла данной логико-граммати-

ческой конструкции сохраняется, чему содействуют относительная сохранность понимания мотивов речи и сохранность привычных фразеологических и логических оборотов (Лурия).

Одной из частых причин этого недостатка является тугоухость. Тугоухий улавливает из речи окружающих лишь отдельные моменты ее, до него не доходят преимущественно окончания слов, а в них-то главным образом и осуществляется грамматическое оформление речи. Чем сильнее степень дефекта слуха, тем аграмматичнее речь. Естественно, что умственная отсталость, при которой особенно сильно нарушены высший анализ и синтез, порождает и аграмматизмы. Многие учащиеся вспомогательных школ и школ для тугоухих в той или иной степени аграмматичны.

Неправильные склонения иногда встречаются и в легких случаях заикания (при волнении, вызывающем расстройство мышления, «язык заплетается»), и в случаях косноязычия, даже и в не особенно грубо выраженных формах дизартрии или дислалии, при нарушениях фонематического слуха.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

Проводится работа по устранению основного дефекта — афазии, тугоухости и т. п. Предварительно нужно точно установить полную картину недостатка путем проверки устной и письменной речи, речи отраженной, самостоятельной, ответов на вопросы, произнесения наизусть. Установив те грамматические и синтаксические формы, которыми ребенок владеет правильно, и базируясь на них, постепенно переходят к усвоению более трудных форм речи. Необходимо подбирать для упражнений такой речевой материал, где постоянно повторялись бы нужные грамматические и синтаксические формы. Через частое повторение их в разных ситуациях у аграмматика вырабатывается чувство форм языка. Наиболее эффективным методом являются упражнения в сознательном и систематическом конструировании с привлечением грамматического разбора предложений в нарастающей сложности их, начиная с однословных ответов («Что ты взяла?» — «Куклу», «На чем лежит книга?» — «На столе» и т. п.). Широко используются синтаксические графические

схемы структуры предложения. Вновь сконструированное предложение закрепляется путем точного повторения за логопедом. Для лучшего понимания грамматических категорий языка полезно прибегать к объяснению их жестами и инсценировками, условными значками. В затруднительных случаях следует задерживаться на образовании и тренировке отдельных грамматических форм. Требуется длительная и упорная работа. Существенным является развитие логического мышления в целом.

Аналогичные аграмматизму ошибки, обусловленные недостаточностью общей культуры речи, диалектизмами, слабым усвоением иностранного языка, качественно резко и принципиально отличаются от патологических форм и изживаются обычными школьными методами в сравнительно короткий срок.

Хватцев М. Е. Логопедия. — М., 1959.

Р. Е. Левина

Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом

Нарушения речи у детей многообразны по своим проявлениям. Одни недостатки касаются только произношения, другие затрагивают процессы фонемообразования и выражаются не только в дефектах произношения, но и в затруднениях звукового анализа.

Существуют нарушения, охватывающие как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую систему, что выражается в общем недоразвитии речи.

Как показывает изучение, речевое недоразвитие имеет различное выражение. У одних детей речь в ее общепринятых формах вовсе отсутствует, у других она находится в зачаточном состоянии. У некоторых речь оказывается более сформированной при наличии в ней, однако, признаков значительного отставания от нормы.

В соответствии с этим мы наблюдаем и различные степени нарушений письма: от полной неспособности к усвоению грамоты до относительно сформированной письменной речи, отличающейся лишь частичной недостаточностью.

Все многообразие степеней речевого недоразвития мы разбили условно на три уровня: отсутствие общеупотребительной речи, начатки общеупотребительной речи, развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

Развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития

Состояние относительно более сформированного лексико-грамматического и фонетического развития мы считаем возможным выделить в качестве третьего уровня.

У детей, достигших данного уровня, оказываются в значительной степени сглаженными проявления, свойственные тяжелым степеням несформировавшейся речи.

Довольно обширный словарный запас, наличие правильно построенных предложений, меньшее разнообразие фонетических дефектов делают устную речь этих детей более полноценной, чем на предыдущих уровнях, позволяющей значительно более широко осуществлять общение с окружающими. У таких детей уже нет заметных, грубо выраженных лексико-грамматических и фонетических затруднений. У них выявляются лишь более тонкие признаки еще несформировавшейся речи.

На данном уровне дети уже обладают развернутой повествовательной речью. Они умеют последовательно передать содержание рассказа, пользуясь при этом нужными оборотами речи. Однако в целом такую речь еще нельзя признать полностью сформированной. Об этом свидетельствуют довольно частые примеры неточного употребления слов («положила похлебку» вместо *налила похлебку*, «длинный кувшин» вместо *высокий кувшин* и т. д.), аграмматичное построение многих фраз: опускание предлогов, неправильное согласование в роде, числе («мухи кусал», «закила голову» «пасенса», «журавль присла», «лиса облизывал», «посадили клетку», «по все тарелку» и т. д.).

В отличие от предшествующих степеней недоразвития речи, дети, достигшие уровня «развернутой речи», обладают сравнительно более расчлененным восприятием звукового состава слова и способностью воспринимать и воспроизводить слоговые ряды, образующие слова и предложения. Смешения фонем приобретают более локальный характер. Они происходят только в пределах определенных звуковых

отношений между родственными группами. На данном уровне оказываются вполне доступными не только пропедевтические устные упражнения, подготавливающие к усвоению грамоты, но и полный звуко-буквенный анализ, так как дети данного уровня владеют развернутым письмом.

Основные затруднения в протекании этой деятельности связаны с еще неопределенным смещением фонем. Именно с этим связаны характерные ошибки при выполнении экспериментальных заданий. В качестве таких заданий мы использовали придумывание слов, начинающихся на определенный звук, подбор картинок, название которых начинается на определенный звук, сравнение слов по звуковому составу, выделение звуков в слове и др. <...>

Отбор картинок на заданный звук производится детьми осмысленно, с полным пониманием задания. В ряде случаев удается и его выполнение, картинки подбираются без ошибок.

Однако в целом выполнение задания протекает с большими дефектами. Чаще дети отбирают картинки, начинающиеся с другого звука, откладывают в сторону те, которые начинаются на заданный звук, очевидно не опознавая его. Так, например, 18 из отобранных 25 картинок начинаются на другие звуки.

Отмеченные дефекты при выполнении данного задания составляют наиболее характерную особенность звукового анализа на этом уровне. Она выражается в недостаточно четком различении определенных фонем между собой, что приводит к их смешению. Надо отметить закономерный характер этих смешений. Ошибки касаются по преимуществу звуков, принадлежащих к родственным группам: свистящие смешиваются с шипящими, звонкие с глухими, звук ***р*** со звуком ***л***.

Выделение звуков из слова совершается детьми на данном уровне также с характерными ошибками. Во многих случаях они не умеют правильно ответить на вопрос, какой звук первый в слове, какой второй, последний и т. д. Также часто не удается детям подсчет количества звуков в слове. При опросе выяснилось, что неправильный ответ получался за счет нерасчлененного восприятия каких-либо звуков<...>.

Недостаточная сформированность звуковой стороны речи находит свое специфическое выражение и в словарных зат-

руднениях. С фонематическим недоразвитием связаны смешения значений слов, которые наблюдаются и на этом уровне, например: *наловил* — «наварил», *лежала* — «лизала», *шарит* — «шалит», *игра* — «икра», *корыто* — «коридор».

Письмо. Как отмечалось, дети, достигшие третьего уровня развития речи, оказываются способными к усвоению грамоты и нередко обладают довольно развернутым письмом. Однако это письмо значительно отклоняется от нормы.

Остановимся на самых характерных ошибках письма детей данного уровня развития речи. *Замена букв.* В развернутом письме на третьем уровне развития речи ошибки замен не только не исчезают, но составляют основную его характеристику. Несмотря на большое их число и разнообразие, можно выделить среди них закономерно повторяющиеся группы ошибок, которые соответствуют смешениям, проявляющимся и в устной речи, и в ошибках, упоминавшихся нами при описании особенностей звукового анализа. Это ошибки, связанные с недостаточным различением звуков, принадлежащих к одной группе или к группам, различающимся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

К ним принадлежат, например, признаки звонкости. Такие звуки, как ***п—б, т-—д, к-—г, ф—в, ш—ж***, отличаются признаком звонкости или глухости. Произнесение каждой такой пары звуков осуществляется при одинаковом положении звукопроизводящих органов и сходны по месту образования. Различным оказывается лишь наличие в одних (звонких) и отсутствие в других (глухих) голосового компонента. В русском языке имеется шесть пар звуков, различающихся по признаку звонкости. В интересующей нас связи значение приобретает не столько близость артикуляции этих звуков, сколько факт близости звучания. Различие их как фонем есть различие акустическое, различие звонкости. Звуки ***п, т, к, ф, с, ш*** фонемы глухие; звуки ***б, д, ж, з, г, в*** — звонкие.

В письме детей данного уровня отмечается своеобразное отражение затруднений в различении упомянутых пар звуков<...>. Отсутствие единообразия проявлений свидетельствует о том, что дело не исчерпывается прямым непосредственным отражением дефектов произношения на письме. Очевидно, ошибки подобного рода представляют собой результат недостаточного выделения признаков, характерных

для звонких в отличие от глухих. В этом смысле примечательно то, что далеко не у всех детей, делающих в письме ошибки на смешение звонких и глухих, отмечался соответствующий дефект в устной речи в момент исследования.<...>

Особого внимания заслуживают ошибки, отражающие смешение свистящих звуков с шипящими.

Употребление ***ш*** вместо ***с*** в слове *сумка* (шумка) и ***с*** вместо ***ш*** в слове *пушистый* (пусистый) одним и тем же ребенком связано, очевидно, с акустической близостью этих звуков, которая затрудняет их дифференциацию. Для того, чтобы ребенок усвоил фонему ***с*** как обособленное целое, отличное от сходных звуков (в данном случае от фонемы ***ш***), необходимо, чтобы он научился соотносить общие и различные свойства звуков ***ш*** и ***с***. Только при этом условии ребенок сможет правильно употреблять соответствующие буквы в письме. Между тем дети на данном уровне, как мы могли убедиться при рассмотрении особенностей произношения, еще недостаточно четко различают эти звуки между собой.<...>

К числу смешений свистящих с шипящими относятся также и взаимные замещения ***ж—з, ч—ц, щ—ц***: «змурки» — *жмурки*, «жабора» — *забора*, «сториза» — *сторожа*, «вежала» — *вязала*, «чайце» — *чаще*.

Касаясь замен ***ж—з***, мы должны подчеркнуть также и более сложные связи, которые зависят от двойной принадлежности их к различным звуковым группам. С одной стороны, они различаются как свистящие и шипящие, с другой — как глухие и звонкие.

Звуковые отношения в системе речи многообразны и часто не ограничиваются отношениями по одному какому-либо признаку. Данный звук может обнаруживать связь по одному признаку с каким-либо одним звуком и по другому признаку с другим. Так, например, звук ***с*** может быть соотнесен со звуком ***ш*** как свистящий и тот же звук ***с*** соотносится со звуком ***з*** по признаку звонкости и глухости. То же можно сказать и о звуке ***ж*** по отношению к ***з*** и ***ш***, о звуке ***з*** — по отношению к ***с*** и ***ж*** и в ряде других случаев, когда звук обладает связями двоякого рода в соответствии с акустическим признаком, который отличает его от того или иного парного звука.

Степень овладения разными признаками отражается на письме. Дети смешивают в письме соответствующие буквы.

В ошибках типа «смурки» вместо *жмурки* ***с*** заменяет не только соответствующий шипящий ***ш***, но и звонкий шипящий ***ж***.

Смешение шипящих аффрикат со свистящими (***ц—ч, ц—щ***), очевидно, возникает по причинам, аналогичным всем смешениям шипящих со свистящими.

Часто одновременно наблюдаются ошибки, отражающие расщепление аффрикат; например, «трисали», в котором ***с*** заменяет ***ш***, отщепленное от ***щ***.

Характерно для письма детей на этом уровне неправильное употребление букв ***р*** и ***л***, выражающееся в их взаимном замещении. Например: «улок» — *урок*, «стур» — *стул*. Напомним, что и в устной речи достаточно типичны смешения звуков ***р*** и ***л***.

Рассмотрение ошибок также приводит нас к выводу, что отношение между дефектами произношения звука и ошибками употребления соответствующей буквы носит сложный характер.

Едва ли уместно ошибку в написании буквы при уже достигнутом правильном произношении считать результатом непосредственного влияния проговаривания на письмо.

Особенно убедительны в этом отношении взаимные замещения букв ***м*** и ***н***, например, «ниска» вместо *миска*, «резимка» вместо *резинка*.

Звуки ***м*** и ***н*** очень редко подвергаются искажению в произношении. Тем не менее у детей с третьим уровнем недоразвития речи встречаются ошибки употребления соответствующих букв. Значительное сходство звучания двух носовых звуков ***м*** и ***н***, по-видимому, затрудняет их дифференциацию на слух, что, в свою очередь, препятствует формированию каждой из этих фонем как самостоятельных образований. Этим и объясняется взаимозамещение букв ***м*** и ***н*** при письме.

Среди ошибок, допускаемых детьми, особое своеобразие представляют случаи неправильного написания гласных. Наибольший интерес представляют ошибки употребления йотированных гласных. Как известно, йотированные гласные в русском языке служат для обозначения йотированных звуков и для выражения мягкости предшествующей гласной.

В письме детей на третьем уровне недоразвития речи обращают на себя внимание те случаи ошибочного употребления

гласных ***я, е, ю, и***, когда они обозначают собой мягкость предыдущей согласной. Приведем примеры: «открили» — *открыли*, «мила» — *мыла*, «супи» — *зубы*, «лапи» — *лапы*, «рипу» — *рыбу*, «воти» — *воды*, «пил» — *был*, «папи» — *папы*, «рил» — *рыл*, «рибка» — *рыбка*.

Как известно, мягкие и твердые фонемы при значительном сходстве между собой в то же время акустически отличаются разной высотой формант (мягкие фонемы обладают более высокой формантой).

Ошибки употребления гласных часто являются результатом недостаточного различения мягких и твердых фонем. Доказательством является тот факт, что этим ошибкам сопутствует обычно большое число ошибок употребления мягкого знака: «пилит» — *пилить*, «ходит» — *ходить*, «пыл» — *пыль*, «ден» — *день*, «тен» — *тень*, «угол» — *уголь*, «цеп» — *цепь*, «ел» — *ель*.

Детям трудно воспользоваться правилом правописания мягкого знака для обозначения мягкого согласного, так как четкое различение мягких и твердых согласных им не удается. Следовательно, не приходится говорить об использовании этими детьми правила, которое опирается на способность услышать мягкий звук в отличие от твердого.

Ошибки употребления ***ь*** наблюдаются и у школьников с нормальной речью при непрочном усвоении соответствующего орфографического правила.

Многочисленные ошибки этого рода у детей с недоразвитием речи — результат недостаточного различения твердых и мягких фонем.

Характеризуя имеющиеся на третьем уровне ошибки замен, следует также остановиться еще на одном проявлении, которое отражает сложные связи между фонемами. Замена этого типа чаще всего и приводит к особо грубым искажениям слов в письме. Выше мы отмечали, что одна и та же фонема может быть противопоставлена другим фонемам по разным признакам. Вследствие этого нередко наблюдаются ошибки письма, которые на первый взгляд кажутся неожиданными, не поддающимися объяснению с точки зрения фонетических закономерностей.

К числу таких ошибок можно, например, отнести: «ждор» — *стол*, «борс» — *борщ*, «крачит» — *красит*, «сежи» — *чижи*, «трисали» — *трещали*, «тижик» — *чижик*, «саяу» — *чай*, «серез» — *через*, «сас» — *час*.

Такие ошибки замен составляют главную особенность детей с нарушениями устной речи. Дети с нормальным речевым развитием таких ошибок не делают.

Довольно большое распространение на данном уровне имеют также перестановки слогов и букв, пропуски и другие нарушения структуры слова.

Довольно распространены на этом уровне недоразвития речи ошибки, выражающиеся в слиянии двух или нескольких слов: «сенеден» — *целый день*, «япил» — *я пил*, «оншилает» — *он желает*...

В приведенных ошибках проявляются затруднения в членении предложений на слова. Однотипные ошибки встречаются и при написании предлогов и союзов: «влес» — *в лес*, «у пти» — *у дуба*, «упали» — *у Бори*, «всоловия» — *в столовую*...

Такие ошибки можно встретить и у нормально говорящего ребенка, но лишь на ранних этапах обучения, и притом они легко преодолеваются ими.

Однако большое скопление количества ошибок подобного рода в сочетании с заменами и другими искажениями звукового состава сливаемых слов отличает ребенка, страдающего речевым недоразвитием. Написанное «сенеден» вместо *целый день* является выразительным примером, подтверждающим обусловленность отклонений в письме недоразвитием звуковой стороны речи.

Еще более выразительными в этом отношении представляются случаи раздельного написания элементов написания одного слова. Таковы, например, «и тот» — *идет*, «и дут» — *идут*, «а стались» — *остались*, «со города» — *с огорода*...

Если у нормально говорящих детей такие ошибки носят единичный характер, в наших случаях они встречаются значительно чаще и притом сочетаются с другими недостатками письма («саладос» — *за лодкой*, «ужи» — *уши*), что еще раз подтверждает связь между нарушениями письма и недоразвитием фонетической стороны речи.

Иногда ошибки слитного и раздельного написания в сочетании с другими приобретают характер грубых искажений, например: «утпи» — *у дуба*, «саладос» — *за лодкой*, «сенеден» — *целый день*, «серес сас» — *через час*...

Можно высказать уверенность в том, что дети, допускающие ошибки, подобные приведенным, еще недостаточно выделяют слово как самостоятельную единицу из речевого потока. Встречающиеся случаи отдельного написания служебных частей речи с недостаточным осознанием их значений мало помогают. Именно из-за недостаточного осознания самостоятельных значений служебных частей речи возникают неудачные попытки выделять их внутри слова только по внешнему сходству звучания. Отсюда получаются написания, подобные «на с тенки», «и дут», которые возможны только при недостаточном овладении значениями слов, составляющих служебные категории; отвлеченное значение таких слов усваивается детьми с недоразвитой речью значительно позже.

Особый интерес в этом отношении представляют ошибки употребления служебных категорий в предложениях.

Недостаточное понимание значений предлогов находит отражение в ошибках пропусков предлогов, которые, как мы видели, еще довольно часто встречаются в письме детей на третьем уровне развития речи.

Имеющие место пропуски предлогов в устной речи детей оказываются малозаметными в речевом потоке, но в письме эта погрешность выражена яснее. Предлог вместе с последующим существительным в сознании детей образует нерасчлененное единство, которое служит для обозначения конкретной ситуации: *в саду, в лесу, на столе* и т. д. Обобщенное самостоятельное лексическое значение предлогов *в, на* и др. еще не полностью сформировалось у детей на данном уровне.

Правомерно поэтому рассматривать приведенные ошибки как проявление аграмматизма в письме.

К проявлениям аграмматизма в письме следует также отнести ошибки падежных согласований, а также согласований в роде, числе и т. д.

Ошибки падежных окончаний выражаются в неправильном пользовании морфологическими изменениями в разных случаях. Так, в именах существительных дети путают падежные окончания: «из речке» — *из речки*, «убирают капуста» — *убирают капусту*, «выручай товарищу» — *выручай товарища*, «нос сделали из морков» — *нос сделали из моркови*, «глаза из угольки» — *глаза из угольков*, «на лужайку растут два белых грибов» — *на лужайке растут два белых гриба*.

Ошибки употребления числа имен существительных также оказываются довольно характерными. Вместо единственного числа в письме часто встречается употребление множественного, и наоборот («пишет девочки», «деревья стоит»). Согласование имен прилагательных с существительными представляет также большую трудность. Наблюдаются ошибки то в роде, то в падеже, то в числе («белая зайка», «большое стог», «небо стало серая»).

Также характерны ошибки согласования в роде и числе: «в вазе было цветы» — *в вазе были цветы*; «яблони цветет»; «убирают капуста».

Усвоение грамматической формы не может протекать полноценно при недостаточном овладении звуковым составом слов, в том числе их окончаний и других фонетических (морфологических) средств выражения грамматических значений. На этой стадии аграмматизм в устной речи уже мало заметен. К тому же устное общение осуществляется необязательно с очень точным и строгим соблюдением всех законов построения речи. Практически в ситуации устного общения скрадываются шероховатости грамматического построения за счет поясняющих жестов, интонации, предикативности речи.

В письме же становятся заметными все погрешности пользования грамматическими формами.

В письменных работах детей на данном уровне часто встречаются ошибки падежных окончаний. Например, «у Боре» — *у Бори*, «на улици» — *на улице*, «на дороги» — *на дороге*, «в печки» — *в печке*, «из речке» — *из речки*, «в клетки» — *в клетке*...

Аналогичное явление происходит с суффиксами, например: «гусиниц» — *гусениц*, «цвиточки» — *цветочек*, «тумбичка» — *тумбочка*, «солничный» — *солнечный*, «листочик» — *листочек*, «лисенка» — *лисонька*, «солнушко» — *солнышко*...

Распространенность этих ошибок у детей с недоразвитием речи значительно бóльшая, чем у детей с нормальной речью.

Неправильно было бы думать, что дети с нормальной речью делают меньше этих ошибок только в силу лучшего умения

пользоваться орфографическими правилами, касающимися правописания безударного гласного в суффиксах и окончаниях. Отнюдь нет. Грамотное написание, очевидно, определяется не только знанием правила. Оно подготовляется еще задолго до его прохождения опытом устного общения и обобщениями, возникающими в этом опыте. В практике устного общения ребенок множество раз слышит и сам употребляет те же формы в слоге, стоящем под ударением. Это дает ему возможность произвести определенные языковые обобщения, касающиеся звукового состава окончаний, соответствующих определенным грамматическим значениям.

Так, например, многократное употребление словосочетании *на стене, на ковре, на столе* позволяет уловить общую закономерность этих окончаний, которая в норме переносится ребенком на те случаи, когда в окончании гласный не стоит под ударением.

Иное у детей с недоразвитой речью. Их опыт речевого общения слишком беден, а нечеткое различение многих фонем (в том числе гласных) еще более затрудняет образование тех обобщений, которые подготавливают ребенка к грамотному письму. Дети с недоразвитием речи нуждаются в специально организованных занятиях, которые знакомили бы их со звуковым и морфологическим составом слова и подготовляли их к усвоению орфографического навыка.

Там, где речевая практика ограничена и не содержит в себе условий для наблюдений, например, над безударными ***е*** и ***и***, в период школьного обучения неизбежно возникают затруднения в усвоении орфографического навыка правила написания соответствующих падежных форм. В сущности дело заключается в следующем. В окончаниях слов, включенных в распространенные словосочетания типа *у Бори, в школе, в печке, на улице* и т. п. звучит нечто среднее между ***е*** и ***и***. Выбор нужного звука определяется значением данного предложного словосочетания, которое становится известным ребенку благодаря частому его употреблению с самыми различными словами, но в одной определенной ситуации (принадлежности в примере *у Бори*, местонахождения в примерах *в школе, на улице* по аналогии с *на дворе, на чердаке*).

Для того, чтобы успешно протекало усвоение орфографического правила, касающегося окончаний, крайне важно,

чтобы у детей к моменту начала школьного обучения накопился достаточный речевой опыт, который позволил бы сделать те наблюдения, о которых мы только что упоминали. Чем шире и многообразнее эти наблюдения, тем успешнее идет усвоение грамотного письма.

Важно, кстати, отметить, что в норме ученики 1-х и 2-х классов еще не проходят этих орфографических правил и тем не менее они сравнительно редко допускают подобные ошибки. Можно предположить, что это происходит за счет той ориентировки детей в отношениях между окончаниями слов, которая развилась у них в непосредственном опыте устного общения.

Приведенные соображения относятся и к безударным гласным в суффиксах. Аналогичное явление происходит и с правописанием некоторых гласных форм.

Совершенно так же обстоит дело со всеми случаями правописания безударных гласных. Письменные работы детей с недоразвитой речью пестрят такими ошибками, как «овущи» (*овощи*), «бижать» (*бежать*), «кавер» (*ковер*), «апустели» (*опустили*), «кросивый» (*красивый*), «сэрай» (*сарай*).

Для того, чтобы правильно понять причину большого числа ошибок на безударные гласные у исследуемых нами детей, необходимо вернуться к приведенным выше фактам, свидетельствующим о недоразвитии лексического запаса у этих детей.

Напомним, что бедность и статичность словарного запаса проявлялась, в частности, в затруднениях при подборе родственных слов. Упомянутые затруднения не ограничивались сферой устной речи. Они наложили отпечаток и на усвоение законов письма.

Как известно, усвоение правила правописания безударных гласных предполагает умение учащихся подыскивать проверочные слова.

В условиях обычного темпа обучения и обычной методики эта задача оказывается непосильной для детей с недоразвитием речи.<...>

В некоторых случаях подбирается слово, не связанное по семантике с проверяемым («часы» — *часто*), неверно подбираются слова и из-за фонетических смешений («потянул» — *тонет*, «подняло» — *понял*). Встречается бессмысленный

подбор проверочных слов («летит» — «лепка», «рябит» — «ребита», «вечерняя» — «вечно»). Наблюдаются и такие примеры, когда дети пишут правильно вопреки неверно подобранному слову («поля-полы-поля»; «бежит-бежи-бежит»; «часы-часто-часы»; «весело-весь-весело»).

Таким образом, мы видим неподготовленность речевого развития к употреблению данного правила. Неудивительно поэтому, что усвоение правописания безударных гласных представляет исключительную сложность для детей с недоразвитием речи. Чтобы подобрать однокоренное слово, в котором ударение падало бы на сомнительную гласную, надо обладать достаточным запасом слов, понимание этих слов должно достигнуть определенного уровня обобщения. Ребенок должен обладать некоторым навыком подмечать сходство значений однокоренных слов.

Все это оказывается возможным при наличии более или менее устойчивого представления о звуковом составе слова, которым ребенок может манипулировать. Вполне понятно, что дети, которые пишут «с прячет» вместо *спрячет*, «в чера» вместо *вчера*, «нас толе» вместо *на столе*, «вчерняя» вместо *вечерняя*, «сенедень» вместо *целый день* и т. п., имеют очень неясное представление о звуковом составе слов и их членении на составные части.

Такие дети не подготовлены к довольно сложной языковой деятельности, какой является подбор однокоренных слов.

Не в лучшем положении оказывается усвоение правописания звонких и глухих согласных. Об этом свидетельствуют следующие ошибки: «рипку» — *рыбку*, «крушка» — *кружка*, «морков» — *морковь*, «савот» — *завод*, «рас» — *раз*...

Эти ошибки принадлежат ученикам, проучившимся по два и три года во 2-м классе. Они также объясняются неумением детей с недоразвитием речи изменять слова согласно правилу, т. е. так, чтобы сомнительная согласная оказалась перед гласным звуком.

Как и в предыдущем случае, операция затруднена из-за ограниченности словарного запаса. Дети не находят форму слова, которая могла бы выступить в качестве проверочной.

Трудность применения данного правила усугубляется и тем, что многие дети, как отмечалось выше, недостаточно четко различают звонкие и глухие согласные звуки. Поэтому соседство гласного звука еще не обеспечивает выбор правильной буквы.

Таким образом, затруднения в употреблении правил правописания звонких и глухих тесно связаны со словарным и фонетическим недоразвитием детей.

Нормально говорящий ребенок практически овладевает морфологическим анализом, составляющим предпосылку правописания, в процессе устного общения. Он знает из опыта услышанных и произносимых им самим слов, что слово *гриб* имеет в качестве своеобразного фона и слова *грибы, грибами, грибок* и т. п.

В процессе школьного обучения правило оформляет его практические сведения, превращает их в осознанное знание, становится справочником, руководящим положением для разнообразных случаев. Но для того, чтобы правило сыграло эту роль, оно должно быть понято ребенком, должно опираться не некоторый уровень его практических знаний. Иначе оно не может быть усвоено или его усвоение остается формальным.

У детей, формирование речи которых протекало в аномальных условиях (позднее начало, бедность запаса, ограниченность общения, дефект восприятия и пр.), надлежащей готовности к усвоению правила нет.

Результатом такого отсутствия готовности оказывается разрыв между уровнем речевого развития и сообщаемым в школе материалом. Этот разрыв может быть уничтожен только специальными методами обучения, направленными на восполнение пробелов, имеющихся у детей с общим недоразвитием речи. Выделенные нами степени недоразвития речи и письма, описание которых представлено в данной главе, позволяют подойти к обоснованию принципов фронтального обучения в классах для таких детей. Комплектование таких классов целесообразно проводить соответственно охарактеризованным выше уровням.

Левина Р. Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи. — М., 1961.

В. К. Орфинская

Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей-анартриков и моторных алаликов

В системе специальных школ предусмотрена школа для детей с тяжелыми расстройствами речи, в которой обучаются дети-алалики. Изучение детей, обучающихся в этой школе, показало следующее.

1. В классах для алаликов обучаются дети, страдающие формами моторной и оптической алалии, с ведущим нарушением фонематического анализа и с нарушением характера артикуляторной апраксии. Дети, страдающие другими формами алалии, встречаются относительно редко.

2. В классах для алаликов обучаются также дети, страдающие разными формами рано приобретенной анартрии и дизартрии, т. е. дети, страдающие так называемым псевдобульбарным параличом. Рано приобретенная анартрия (дизартрия) выражается в избирательном недоразвитии фонематической системы, что проявляется в тяжелом нарушении произношения, во вторичном тяжелом нарушении слуховой дифференциации артикуляторно близких фонем, в относительно легко выраженном нарушении фонематического анализа слов.

Таким образом, основной контингент детей, обучающихся в классах для алаликов речевой школы, составляют алалики и анартрики (дизартрики) с избирательным недоразвитием фонематической системы.

Недоразвитие фонематической системы вызывается у детей неполноценностью речедвигательного анализатора и определяется уровнем нарушения этого анализатора (парезом, артикуляторной апраксией, нарушением высшего проприоцептивного анализа и синтеза).

Известно, что при всех уровнях нарушений речедвигательного анализатора избирательное недоразвитие фонема-

тической системы проявляется в нарушении произношения, слуховой дифференциации звуков речи и фонематического анализа. Однако при этом могут на первый план выступать нарушения произношения и слуховой дифференциации звуков речи, и также нарушение фонематического анализа слов.

В содержание обучения детей-алаликов и анартриков входят воспитание речи и обучение системе знаний и навыков, в том числе и обучение грамоте, которую дети с избирательным недоразвитием фонематической системы осваивают с большим трудом.

Кафедрой сурдопедагогики Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена в тесном содружестве с педагогическим коллективом ленинградской школы для детей с тяжелыми расстройствами речи было организовано специальное экспериментальное исследование, задачей которого было определить принципы построения методики обучения грамоте этих детей и создать необходимые для обучения методические пособия.

Работа велась в специально выделенных экспериментальных классах, а также проводились индивидуальные исследования детей во внеклассное время. В работе участвовали педагоги экспериментальных классов. Дополнительные экспериментальные исследования во внеклассное время проводились сотрудниками института.

Известно, что в процессе нормального формирования фонематической системы должны быть выделены два этапа: формирование элементарных форм фонематического анализа в дошкольный период, воспитание высших форм фонематического анализа во время обучения грамоте. При исследовании мы исходили из следующих предпосылок:

1. Обучение грамоте детей с избирательным недоразвитием фонематической системы будет затруднено из-за нарушений у этих детей формирования элементарных форм фонематического анализа и слухопроизносительной дифференциации звуков речи.

2. Для осуществления программы обучения были предусмотрены два этапа: а) подготовительное обучение, задачей которого является воспитание элементарных форм фонематического анализа слов и слуховой дифференциации звуков речи, и б) работа с букварем.

Перечисленные предпосылки определили содержание и методы работы подготовительного обучения, а также были составлены букварь и методические разработки к нему.

Во время педагогического эксперимента работа по подготовке детей к обучению их грамоте строилась по методике, разработанной В. К. Орфинской.

1. Для подготовительного обучения были созданы программа, рассчитанная на две — две с половиной четверти, а также условия для дальнейшей работы над воспитанием высших форм фонематического анализа в процессе овладения грамотой по аналитико-синтетическому методу, так как подготовительное обучение является наиболее специфичным и наиболее ответственным этапом обучения грамоте анартриков (дизартриков) и моторных алаликов с избирательным недоразвитием фонематической системы.

2. При обучении грамоте особое внимание приходилось обращать на воспитание у детей элементарных форм фонематического анализа, прежде всего навыка сопоставления слов по выделенным на фоне их звукам.

3. Методика работы по воспитанию навыка фонематического сопоставления слов для всех групп строилась одинаково, однако при апрактической моторной алалии этот навык воспитывается гораздо легче, чем при моторной алалии с ведущим расстройством фонематического анализа. Еще легче воспитывается этот навык у детей-анартриков.

4. Независимо от уровня нарушения речедвигательного анализатора работа по воспитанию навыка фонематического сопоставления слов начиналась с упражнений в сопоставлении слов по грамматическим признакам. Обосновано это тем, что при сопоставлении слов по грамматическим признакам звуковое сопоставление поддерживается смыслом, что облегчает образование звуковых обобщений. Упражнения в сопоставлении слов по грамматическим признакам нужно начинать с сопоставления слов, значение которых легко объяснить.

5. У маленьких детей дифференциация гласных воспитывается раньше, чем дифференциация согласных. Поэтому воспитание навыка звукового сопоставления слов следует начинать с упражнений в сопоставлении их по таким легким для осмысления грамматическим признакам, которые выражаются гласными. Начинать эту работу надо с сопоставления грамматических форм именительного падежа единственного и множественного числа 1-го и 2-го склонений.

6. Когда становится возможно детям расчленять слова на слоги, обнаруживаются две формы выделения слогов из слов — слог называется целиком, называется только согласная слога; это объясняется тем, что слог воспринимается дошкольниками как неделимое целое, основным стержнем которого является согласный. Учитывая указанную закономерность, необходимо обращать особое внимание на упражнения в сопоставлении слов по согласным.

7. У нормально развивающихся детей навык фонематического сопоставления слов формируется на основании согласованной работы речедвигательного и слухового анализаторов. Опыт показал, что при формировании этого навыка у моторных алаликов и анартриков вначале приходится опираться только на слуховой анализатор. Использование произношения не только не ускоряет, но даже тормозит воспитание навыка.

8. Вначале дети учатся выделять фонемы на фоне произносимых педагогом воспринимаемых по слуху слов. На фоне одних названных слов педагог выделяет, т. е. усиливает и удлиняет, звуки одного типа, например ***р*** на фоне звука ***с***. Детей учат сопоставлять услышанные слова по выделенным на фоне их звукам и таким образом формируют у них обобщения, соответствующие фонемам. При выделении звуков на фоне слов обращают внимание детей на те признаки, которыми определяются эти обобщения, и таким образом облегчается их образование.

9. Последовательность, в которой формируются обобщения, соответствующие согласным фонемам, определяется следующими их признаками: дети учатся противопоставлять слова по щелевым согласным, которые легко протянуть. Сначала воспитываются обобщенные противопоставления по резко различающимся щелевым согласным, например, по ***р*** и ***ш*** или ***с*** и ***р*** и т. д. После этого становится возможным и противопоставление по трудным для различения согласным, например, согласным ***с*** и ***ш***.

10. Принимается следующая последовательность воспитания элементарных форм фонематического анализа слов:

а) образуются фонематические обобщения на основании сопоставления по двум резко различающимся фонемам, воспитываются навыки; б) систематизируются слова по одной выделенной на фоне их фонеме; в) одновременно учитываются входящие в слово фонемы; г) проводится систематизация по одной фонеме самостоятельно припоминаемых слов (названий показанных картинок); д) самостоятельно придумываются слова с указанной фонемой; е) проводится работа над уточнением представлений о фонематических структурах слов путем упражнений в дифференциации и систематизации слов по трудным для различения согласным; ж) детей учат определять место фонемы в слове по признакам «в начале слова», «в середине», «в конце»; з) учат также дифференцировать и систематизировать слова по слоговому ритму (количеству слогов, месту ударения); и) учат расчленять слова на слоги.

11. На каждом из перечисленных этапов работы по формированию фонематического анализа слов навык вырабатывается в обобщенном виде, т. е. на каждом этапе работы воспитывается навык фонематического анализа слов — не только тех, которые использовались во время занятий. Для этого во время упражнений нужно использовать как можно больше разных примеров, не задерживаясь долго на повторении одних и тех же слов.

Методика вызывания речи дифференцируется в зависимости от формы ее недоразвития: при алалии с ведущим расстройством фонематического анализа основным средством вызывания речи является формирование расчлененных представлений о фонематических структурах слов путем воспитания навыка их фонематического анализа. При апрактической алалии и анартрии (дизартрии) одними упражнениями в фонематическом анализе слов речь не вызывается; у детей, страдающих такими речевыми расстройствами, должны быть воспитаны зрительные представления об артикуляторных движениях и слухозрительные обобщения, соответствующие фонемам. При апрактической алалии таким путем вызывается намеренное произношение, в результате чего становится возможной речь. При анартрии для вызывания речи нужны артикуляторные упражнения перед зеркалом.

Как известно, у моторных алаликов и анартриков наблюдается резкое расхождение между их пассивным и активным словарями (между словарем осмысляемых и самостоятельно произносимых слов). При работе над вызыванием речи и воспитанием навыков фонематического анализа слов необходимо опираться на пассивный, а не на активный словарь. Таким путем пассивный словарь переводится в активный.

После того как вся указанная программа будет проработана, подготовительное обучение заканчивается и начинается работа над букварем.

В процессе педагогического эксперимента было разработано методическое пособие для педагогов по подготовке к обучению грамоте детей-анартриков (дизартриков) и моторных алаликов с избирательным недоразвитием фонематической системы. Это пособие, в котором отражены все перечисленные выше этапы такого подготовительного обучения, приведено ниже.

Методическое пособие по подготовке к обучению грамоте моторных алаликов и анартриков

I. Воспитание навыков звукового сопоставления слов по грамматическим признакам и живым словообразующим аффиксам

Основной задачей этого раздела является воспитание звукового анализа слова. В соответствии с этим построение методики подготовительного обучения, навык сопоставления слов по выделенным на фоне их грамматическим признакам воспитывается на основе слухового восприятия — дети только слушают, не повторяя. Однако по мере образования звуковых обобщений само собой возникает произношение. На основании проведенного экспериментального исследования могут быть рекомендованы следующие упражнения в сопоставлении слов по грамматическим признакам в следующей последовательности.

Противопоставление слов по грамматическим признакам именительного падежа единственного и множественного числа 1-го и 2-го склонений.

В этих упражнениях отрабатываются звуковые обобщения *один — не один*. Используются пары картинок: «стол — столы», «гриб — грибы», «книга — книги» и т. д. На картинках, соответствующих значениям множественного числа, предметы должны быть представлены в разных количествах: *два стола, четыре книги, три куклы* и т. д. Например:

стол	два стола	домик	два домика
книга	три книги	кукла	четыре куклы
карандаш	четыре карандаша	чашка	три чашки и т. д.

Картинки вывешивают на доске. Учитель показывает и называет картинки, выделяя на фоне слов грамматиче-ский признак. После того, как все картинки будут таким образом названы, проводится опрос: «Где стол?», «Где столы?», «Где куклы?» и т. д. Задавая вопрос, педагог выделяет окончание. Таким образом воспитываются звуковые обобщения по грамматическим признакам.

После того, как первая серия существительных 1-го и 2-го склонений, противопоставляемых по грамматическим признакам единственного и множественного числа, будет проработана и освоена детьми, так же прорабатывается вторая серия существительных, противопоставляемых по тем же грамматическим признакам, для этого используется вторая серия картинок:

мальчик	два мальчика	ящик	четыре ящика
чашка	три чашки	шляпа	две шляпы
чулок	четыре чулка	рыба	три рыбы и т. д.

Если дети показывают правильно названные педагогом картинки второй серии, значит грамматические признаки единственного и множественного числа существительных 1-го и 2-го склонений у них закрепились. Если, показывая названные картинки, дети ошибаются, значит, работу по воспитанию звуковых обобщений по указанным грамматическим признакам следует продолжать, используя для этого все новые и новые серии картинок.

При тяжело выраженной моторной алалии с ведущим расстройством фонематического анализа работа над воспитанием звуковых обобщений по грамматическим признакам начинается с предварительных упражнений: берут всего две картинки, например, «стол» и «столы». Учитель называет картинки, выделяя на фоне слова грамматический признак, и добивается того, чтобы ребенок научился определять эти два слова по их грамматическому значению. Так же прорабатываются еще несколько пар картинок, например, «домик — домики», «кукла — куклы», «чашка — чашки». После таких предварительных упражнений можно начинать работу над формированием звуковых обобщений, соответствующих грамматическим значениям *один — не один*, по описанной выше методике.

Воспитание звуковых обобщений по выделенным предлогам на, в, под.

После того как звуковые обобщения по выделенным на фоне слов грамматическим признакам именительного падежа единственного и множественного числа существительных 1-го и 2-го склонений будут образованы, можно переходить к воспитанию звуковых обобщений по выделенным на фоне предложений предлогам *на, в, под*. Как правило, моторные алалики с избирательным нарушением речедвигательного анализатора не дифференцируют формы существительных единственного и множественного числа по их грамматическому значению. Предложения же с предлогами *на, в, под* моторные алалики данной группы осмысляют правильно. Они правильно выполняют задания по инструкциям: *Положи карандаш на книгу, в книгу, под книгу. Положи тетрадку на стол, в стол* и т. д. Между тем звуковые обобщения по грамматическим признакам единственного и множественного числа существительных у детей данной группы воспитываются легче, чем звуковые обобщения по перечисленным предлогам. Специальное экспериментальное исследование показало, что предложения с предлогами алалики воспринимают как нерасчлененные целые. Звуковых обобщений, соответствующих предлогам, у них нет. Поэтому, когда они начинают говорить, обнаруживается стойкий экспрессивный аграмматизм, проявляющийся в пропусках и заменах предлогов. Воспитание звуковых обобщений по предлогам ослож-

нено тем, что некоторые из предлогов (*в, под*) в разных фонетических условиях произносятся по-разному. Таким образом, во время работы по воспитанию звуковых обобщений по предлогам дети должны научиться выделять предлоги на фоне предложений, осмыслять их, объединяя по смыслу различные фонетические варианты одного и того же предлога.

Методика проведения этой работы такова: в качестве вспомогательного пособия используются грамматические схемы, определяющие значения предлогов.

Работа начинается с воспитания звуковых обобщений по двум предлогам — *на* и *в*. Выбор определяется тем, что в речи нормально развивающихся детей предлоги *на* и *в* появляются первыми (А. А. Люблинская, 1959). На доске вывешиваются грамматические схемы, соответствующие значениям *на* и *в*. Педагог кладет на стол два предмета, например, книгу и карандаш. Дети достают книгу и карандаш и кладут на парты. Педагог берет в руки карандаш, показывает на схему, произносит *на* и кладет карандаш на книгу. Дети делают то же; так же объясняется значение схемы *в*. В дальнейшем дети учатся самостоятельно класть карандаш на книгу или в книгу в зависимости от данной инструкции. Например, педагог берет карандаш, показывает схему и произносит: *в* — дети кладут карандаш в книгу. Берется другая пара предметов, например, тетрадка и ручка. Педагог берет ручку, показывает схему и называет предлог. В соответствии с данной инструкцией дети кладут ручку на книгу или в книгу. После того, как у детей будет воспитано понимание изолированно произнесенных предлогов *на* и *в*, начинается работа над воспитанием навыков выделения предлогов *на* и *в* на фоне предложений и над воспитанием соответствующих этим предлогам звуковых обобщений. Составляется серия рисунков, соответствующих предложениям с предлогами *на* и *в*:

корзинка стоит на столе	ворона сидит на дереве
книга лежит на столе	книга в парте
книга на парте	корзинка в шкафу
карандаш на книге	карандаш в книге
книга в шкафу	книга на шкафу

Картинки развешиваются на доске. Педагог называет соответствующие предложения. На фоне предложения выде-

ляется предлог. Выделяя предлог, педагог произносит его так, как он должен быть произнесен в данных фонетических условиях, например, *книга в парте* — предлог выделяется в звуковом оформлении *ф* (книга ***ффф*** парте). Выделяя предлог на фоне предложения, педагог в то же время показывает соответствующую грамматическую схему, поясняя таким образом его значение. Детям дается инструкция: «Я назову картинки, слушайте внимательно и запомните, когда я скажу слово *на* и когда слово *в*». Картинки называются второй раз, каждый раз на фоне предложения выделяется предлог. Даются задания: отберите картинки со словом *на*; отберите картинки со словом *в*.

После того как дети научатся выделять предлоги на фоне предложений первой серии, проводятся контрольные упражнения на других сериях картинок. Например, используется такая контрольная серия картинок с предлогами *на* и *в*:

карандаш в ящике	карандаш на столе
карандаш на парте	ложечка в стакане
на столе спит кошка	на шкафу стоит корзина

Контрольные упражнения проводятся так: педагог называет вывешенные на столе картинки, выделяя на фоне предложения входящий в него предлог. После этого дети по требованию педагога отбирают или картинки, соответствующие предложениям с предлогом *в*, или картинки, соответствующие предложениям с предлогом *на*.

После упражнений в сопоставлении предложений по выделенным на фоне их предлогам *на* и *в* переходят к сопоставлению предложений по трем предлогам — *на, в* и *под*. Составляются серии картинок, соответствующих предложениям с перечисленными предлогами. Показывается грамматическая схема, определяющая значение предлога *под* по описанной выше методике. Упражнения в сопоставлении предложений по трем предлогам проводятся так же, как упражнения по двум предлогам.

Серия картинок, соответствующих предложениям с предлогами *на, в, под*:

корзинка стоит под столом	мальчик стоит под деревом
кот спит на столе	под листом жук
на листе жук	мальчик сидит на дереве

книга лежит на столе
в шкафу стоят книги
девочка стоит под деревом
в комнату влетела птичка
кот сидит под скамейкой
в корзинке яблоки
под деревом вырос гриб

Контрольная серия картинок, соответствующих предложениям с предлогами *на, в, под*:

птичка сидит в клетке
карандаш в книге
в лесу выросли грибы
под деревом шалаш
на клетке сидит птичка
собака сидит под кроватью
мальчик оставил на парте карандаш
под скамейкой стоит ведро

По исследованиям А. Н. Гвоздева, в речи детей одновременно с появлением первых грамматических форм появляются и уменьшительно-ласкательные суффиксы. Остальные словообразующие суффиксы осваиваются детьми значительно позднее. Поэтому при подготовке моторных алаликов к упражнениям в фонематическом анализе слов проводилась работа по воспитанию звуковых обобщений, соответствующих уменьшительно-ласкательным суффиксам. В данной системе подготовительных упражнений можно ограничиться воспитанием звукового обобщения, соответствующего наиболее распространенному суффиксу *-ик*. Сопоставляются основное слово и слово, образованное при помощи суффикса *-ик*. Составляются серии рисунков предметов, различающихся только по величине: предмет средней величины и маленький. Например, составляется такая серия:

стол	столик
нос	носик
дом	домик
шкаф	шкафчик

Для объяснения значения суффикса берется одна какая-нибудь пара из составляющих серию рисунков, например, пара «стол» — «столик». Педагог показывает один рисунок и говорит: *стол*. Называя другой рисунок, педагог выделяет суффикс (*столииик*) и поясняет: «совсем маленький стол». В дальнейшем педагог называет то один рисунок, то другой, дети их показывают (*столииик, столик, стол* и т. д.). После этого можно перейти к воспитанию обобщенного звукового представления суффикса *-ик*. На доске вывешивается вся серия рисунков. Педагог их называет. На фоне слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом выделяется суффикс *-ик*. Выделяя этот суффикс, педагог всякий раз поясняет: «совсем маленький стол, совсем маленький дом» и т. д. После того, как все картинки названы, производится опрос: «покажите домик, покажите столик, покажите стол» и т. д.

После того, как первая серия будет усвоена детьми, проводятся контрольные упражнения по второй серии рисунков. Составляется контрольная серия рисунков:

кот	котик
сад	садик
пес	песик
карандаш	карандашик

Если дети правильно показывают названные педагогом картинки, это означает, что звуковое обобщение, соответствующее суффиксу *-ик*, у них образовано.

II. Воспитание навыков фонематического анализа слов

После описанных подготовительных упражнений в сопоставлении слов по выделенным на фоне их грамматическим признакам, аффиксам, можно перейти к работе над воспитанием навыков сопоставления слов по входящим в состав их фонемам, т. е. к работе над воспитанием системы фонематических обобщений.

Как было указано выше, в результате сопоставлений слов по грамматическим признакам и словообразующим аффиксам воспитываются звуковые обобщения. Однако между этими обобщениями и обобщениями, соответствующими фонемам, существует принципиальное различие: в первом случае воспитываются такие обобщения, которым соответствуют самостоятельные постоянные значения; во втором — обобщения, используемые для дифференциации слов по значению, но не имеющие самостоятельного постоянного значения. Также отвлеченные смыслоразличительные обобщения у моторных алаликов с избирательным недоразвитием фонематической системы воспитываются с очень большим трудом.

Выше было указано, что все обобщения воспитываются постепенно по предусмотренным выше этапам.

Воспитание звуковых обобщений по выделенным на фоне слов резко различающимся согласным.

Работа начинается с упражнений, на которых дети учатся сопоставлять всего три слова, и только по одной из входящих в состав их фонем. Слова противопоставляются по двум резко различающимся согласным, например, по ***р*** и ***с***. На доске вывешивают две картинки, например, «рыба» и «сани». Называя их, на фоне одного слова педагог выделяет звук ***р***, на фоне другого — звук ***с***. Затем одну за другой он показывает детям еще ряд картинок, одни из которых соответствуют словам со звуком ***р***, другие — со звуком ***с***. Каждый раз, показывая картинку, педагог ее называет, выделяя то звук ***р***, то звук ***с***. Ребенок должен положить показанную картинку под одной из вывешенных на доске картинок. Например, показывается картинка «рак» — ребенок должен положить картинку «рыба», показывается «солнце» — ребенок должен положить картинку «сани». Таким образом прорабатывается серия из 10—12 картинок, в результате чего дети научаются объединять выделенные на фоне названных слов звуки типа ***р*** и ***с***. Проработав первую серию картинок, соответствующих словам со звуками ***р*** и ***с***, педагог проводит контрольное упражнение на другой серии картинок с этими звуками.

Не следует долго задерживаться на упражнениях в сопоставлении слов по звукам одного и того же типа, нужно скорее переходить от сопоставлений по одним к сопоставлениям по другим звукам. Например, поупражняв детей в сопоставлении слов со звуками ***р*** и ***с*** на двух сериях картинок, нужно переходить к упражнениям в сопоставлении слов по выделенным на фоне их звукам — ***ш*** и ***р***, ***р*** и ***м***, ***с*** и ***м***, ***ш*** и ***м***, ***с*** и ***л*** и т. д. В результате такой методики работы воспитывается обобщенный навык сопоставления слов по выделенным на фоне их звукам.

Из изложенного видно, что для проведения упражнений в сопоставлении слов по выделенным на фоне их звукам нужны серии специально подобранных картинок. Во время этих упражнений могут быть использованы такие, например, серии.

Для упражнения в противопоставлении слов со звуками ***р*** и ***с***.

Первая серия:
сани, рыба, рак, стол, перо, сапоги, стул, гриб, скамейка, слон.

Контрольная серия:
пароход, самолет, нос, руки, барка, скамейка, сливы, солнце, карандаш, барабан.

Для упражнения в сопоставлении слов со звуками ***р*** и ***ш***.

Первая серия:
шкаф, рыба, гриб, кошка, вишня, парта, галоши, перо, мишка, мышка.

Контрольная серия:
воротник, парта, мешок, катушка, карта, арбуз, чашка, морковка, лошадка, уши.

Для упражнения в сопоставлении слов со звуками ***р*** и ***м***.

Первая серия:
мама, муха, мишка, рубашка, карандаш, рыба, мак, крыса, лимон, кран.

Контрольная серия:
мыло, рак, рыба, мыши, шарф, руки, мак, мухи, дом.

Для упражнения в сопоставлении слов со звуками ***ш*** и ***м***.

Первая серия:
малина, мак, карандаш, мышка, лимон, шкаф, рубашка, чашка, муха, шея.

Контрольная серия:
мыло, крыша, мост, брошка, малина, марка, лампа, штаны, галоши, самолет.

Так же подбираются серии картинок для упражнения в сопоставлении слов по другим выделенным на фоне их звукам.

Для упражнения в сопоставлении по одной выделенной на фоне их фонеме могут быть использованы картинки, соответствующие таким словам, в которые входит только одна какая-нибудь из двух сопоставляемых фонем. Например, во время упражнений в сопоставлении слов со звуками ***л*** и ***с*** не могут быть использованы картинки, соответствующие таким словам, в которые входят обе сопоставляемые фонемы, например *масло, салат* и т. д.

Систематизация слов по выделенным на фоне их звукам.

а) Подготовительные упражнения. Упражнения в систематизации слов по входящим в них фонемам являются для моторных алаликов очень трудными. Поэтому в данном разделе

работы должны быть предусмотрены следующие подготовительные занятия.

(1) Педагог называет картинки одной какой-нибудь серии, например, *ш — р*. Называя слова, педагог выделяет звуки *ш* и *р*. Детям дается инструкция: «Когда услышите слово со звуком *ш-шишкаф, вишишня*, поднимите руку».

(2) На доске развешиваются картинки какой-нибудь из указанных выше серий, например, серии *ш — р*. Педагог называет или только картинки, соответствующие словам со звуком *ш*, или только картинки, соответствующие словам со звуком *р*. Дети должны отобрать названные картинки.

б) Систематизация слов по одной выделенной на фоне их фонеме. Во время упражнений по этому виду работы используются те же серии картинок, что при воспитании противопоставлений по двум резко различающимся фонемам. Например, используется серия картинок *ш — р*. Педагог называет их, выделяя на фоне одних слов фонему *ш*, на фоне других — фонему *р*. Затем он берет одну из картинок, например «рыбу», и опять ее называет, выделяя фонему *р*. Дети должны отобрать все картинки, соответствующие словам с фонемой *р*. Если задание оказывается слишком трудным, его можно упростить. Педагог называет картинки второй раз, выделяя на фоне одних слов звук *р*, на фоне других — звук *ш*. Дается инструкция: «Слушайте внимательно, как только услышите *ррр*, сразу берите картинку».

На упражнениях в систематизации слов приходится задерживаться довольно долго, до тех пор, пока дети их хорошо не освоят. Во время упражнений нужно обязательно использовать разные серии картинок и добиваться, таким образом, того, чтобы был воспитан обобщенный навык систематизации слов по выделенным на фоне их фонемам.

в) Воспитание навыка одновременного учета двух выделенных на фоне слов фонем. Указанный навык формируется в процессе упражнений в систематизации по входящим в состав их фонемам, для чего должны быть составлены особые серии картинок. Слова сопоставляются по двум резко различающимся фонемам. Картинки для серий подбираются так, чтобы среди них были и такие, которым соответствуют слова только с одной из сопоставляемых фонем, и такие, которым соответствуют слова, включающие обе эти фонемы.

Называя картинки, соответствующие словам, в которые входят обе сопоставляемые фонемы, педагог выделяет на фоне слова обе эти фонемы. Во время упражнения в фонематической систематизации слов нужно обратить внимание детей на то, что картинки, соответствующие таким словам, в которые входят обе сопоставляемые фонемы, должны отбирать и тогда, когда они подбирают слова по одной из сопоставляемых фонем, и тогда, когда они подбирают слова по другой из этих фонем.

Приводим серии картинок, используемых при работе над воспитанием навыка одновременного сосредоточения внимания на двух выделенных на фоне слова фонемах.

Серия *р—ш:*
шапка, крыша, рыба, рак, шарф, карандаш, парашютист, шары, шкаф, вишни.

Серия *с—р:*
сани, кастрюля, грибы, старик, слон, река, рис, солнце.

Серия *р—м:*
рама, мыло, муха, мак, морковка, перо, море, рубашка, ромашка.

Серия *ш—м:*
малина, ромашка, мак, рубашка, мышка, мох, машина, ширма, уши, шея.

Серия *с—м:*
собака, сумка, смородина, мыло, маска, масло, самолет, море, лес, мост.

Серия *с—л:*
слон, лампа, ложка, лодка, весло, стол, нос, ствол, сани, стул, ласточка.

Описание упражнений в сопоставлении слов по выделенным на их фоне фонемам способствует воспитанию обобщений соответствующих фонем, а также воспитанию расчлененных представлений о фонематических структурах слов. Однако для формирования этих представлений нужны еще другие дополнительные упражнения.

г) Систематизация самостоятельно припоминаемых слов по входящим в состав их фонемам. Эти упражнения являются особенно важными для формирования расчлененных представлений о фонематических структурах слов и для вызывания речи. Методика проведения этих упражнений такова.

Раскладывают картинки какой-нибудь из приведенных выше серий. Сначала используют такие серии картинок, в названия которых входит только одна из противопоставляемых фонем. Педагог берет одну из картинок, называет ее, выделяя на фоне слова одну из входящих в него фонем. Дети должны отобрать все картинки, которым соответствуют слова с такой же фонемой, какая была выделена. Припоминая слова, дети начинают их произносить. Когда таким образом будет вызвана самостоятельная произносительная речь, нужно переходить к упражнениям в самостоятельном придумывании слов с указанной фонемой. Педагог называет слово, выделяя на фоне его одну из входящих в него фонем. Дети должны припомнить слова с такой же фонемой.

д) В целях дальнейшего формирования дифференцированных представлений о фонематических структурах слов проводится работа над воспитанием навыка определения положения фонемы в слове по признакам «в начале слова», «в середине», «в конце». Нужно сказать, что навык этот воспитывается у моторных алаликов с очень большим трудом. Работа проводится так: составляют специальные серии картинок; для каждой подбирают картинки так, чтобы в состав всех входящих в нее слов входила одна какая-нибудь фонема, но чтобы эта фонема в одних словах была первой, в других последней, в третьих находилась где-нибудь в середине слова. Например, подбирают серию картинок, соответствующих словам с начальным *л* и *л*, находящимся где-нибудь внутри слова.

Приводим образцы таких серий.

Серия картинок, соответствующих словам с фонемой *р*: рыба, рак, руки, перо, парта, пароход, шар, топор, забор.

Серия картинок, соответствующих словам с фонемой *ш*: шар, шарф, шапка, мешок, ромашка, ландыш, мышь, карандаш.

Серия картинок, соответствующих словам с фонемой *с*: сани, стол, сад, косы, весло, капуста, нос, лес, парус.

Серия картинок, соответствующих словам с фонемой *м*: муха, мама, мышь, ромашка, лампа, комар, лом, дым, дом.

Серия картинок, соответствующих словам с фонемой *л*: ложка, лампа, лыжи, галоши, велосипед, весло, стол, стул, пол.

Используют наборы картинок одной из серий, например, серии *р*. Отобрав картинки, соответствующие словам с начальным *р*, педагог поясняет: в слове *рыба* — *р* первое, *рак* — *р* первое, *руки* — *р* первое. Детям показывают схему, по которой определяется данное положение фонемы в слове: ▬——. Схему вывешивают на доске, под ней помещают все отобранные картинки слов с начальным звуком *р*. Показывая на схему, педагог просит детей взять свои картинки и отобрать те, которым соответствуют слова с начальным звуком *р*.

Картинки подбирают так, чтобы фонема *р* находилась внутри соответствующих им слов. Педагог называет картинки и поясняет: *перро* — *р* внутри слова, *парррта* — *р* внутри слова, *паррроход* — *р* внутри слова. Детям показывают схему: —▬—, которой определяется данное положение фонемы в слове. Схему вывешивают на доске, под ней помещают отобранные картинки. Педагог показывает на схему и просит детей отыскать среди своих картинок такие, которым соответствуют слова со звуком *р* внутри слова.

Анализируют слова с конечным звуком *р*. Данное положение фонемы в слове поясняется схемой: ——▬.

В дальнейшем проводят следующие упражнения.

(1) Вывешивают первую из схем, определяющих положение в слове выделенной фонемы. Педагог берет картинку, соответствующую слову с фонемой *р* в начале слова, дети отыскивают остальные картинки данной группы. Так же проводится работа по второй и третьей схемам, определяющим положение выделенной фонемы в слове.

(2) Вывешивают все три схемы. Под каждой вывешивают одну соответствующую ей картинку. По этим образцам дети раскладывают все остальные картинки серии.

(3) Даются схемы, определяющие положение фонемы в слове. Дети самостоятельно классифицируют по ним все картинки серии.

После того как будет закончен описанный цикл упражнений по первой серии картин, используемых во время упражнений по определению положения выделенной фонемы в слове, нужно переходить к контрольным упражнениям по другим сериям. Таким образом воспитывается обобщенный навык локализации фонемы в слове.

Формирование обобщений, соответствующих близким фонемам.

Формирование представлений о фонематических структурах слов заканчивается в процессе воспитания четких фонематических противопоставлений артикуляторно и акустически близких звуков — шипящих и свистящих, звонких и глухих, смягченных и несмягченных согласных. При работе над фонематической дифференциацией перечисленных звуков используются упражнения в дифференциации и систематизации слов по перечисленным звукам. Детей учат различать эти звуки сначала по слуху, а затем и по произношению.

а) Дифференциация слов по акустически и артикуляторно близким звукам. Подбираются пары слов, различающихся только по тому, что в какое-то из них входит одна из двух трудно различаемых фонем, в другое — другая, например, *крыша — крыса, баба — папа* и т. д. Составляются серии картинок, соответствующих таким трудно различимым словам.

Приводим примерные списки таких слов.

Сходные слова, различающиеся по свистящим и шипящим согласным:

крыша — крыса, нож (произносится нош) — нос, мишка — миска, ус — уж (произносится уш), роза — рожа, мышь — мыс, сук — жук, шайка — сайка, жало — зало.

Сходные слова, различающиеся по звонкому и соответствующему глухому согласному:

баба — папа, балка — палка, почки — бочки, бабочка — папочка, башня — пашня;

дом — Том, день — тень, драп — трап, тело — дело, дочка — точка; катушка — кадушка, плоты — плоды;

зуб — суп, коза — коса;

кот — год, кора — гора, корка — горка, кости — гости, класс — глаз (произносится глас), икра — игра.

Сходные слова, различаемые по смягченным и соответствующим несмягченным согласным:

мишка — мышка, Мила — мыло, лижет — лыжи, рис — рысь, угол — уголь, мол — моль, мел — мель, пасть — пясть, лук — люк.

При воспитании слуховой, а затем и произносительной дифференциации близких фонетических слов используются наборы картинок, составленные в соответствии с приведенными списками слов.

Считаем полезным остановиться на определении композиции некоторых из этих картинок.

Папа — мужчина ведет за руку мальчика; балка — балка на потолке незаконченного строения; день — нарисованы рядом ночь (луна, темно) и день (светло, светит солнце); тень — предмет, отбрасывающий тень; дело — папка, на которой написано «личное дело»; дочка — женщина с девочкой; год — нарисованы четыре времени года; кора — кора березы, на заднем плане береза; корка — корка хлеба, рядом кусок хлеба; мель — на мели застряла лодка, люди стоят в воде и стараются столкнуть ее; пясть — раскрытый мешок с зерном, из которого человек взял полную горсть зерен (нарисована только рука, сжимающая зерна); пасть — голова волка с разинутым ртом; гости — комната, в дверь входят гости, хозяйка идет к ним навстречу с протянутой рукой.

При работе над воспитанием слуховой дифференциации близких слов используется следующая методика: на столе раскладываются (или вывешиваются на доске) картинки, соответствующие прорабатываемой серии близких слов. Такие же комплекты картинок раздаются детям. Педагог называет картинки, разъясняя непонятные слова. Называя картинки, педагог выделяет на фоне слов те фонемы, по которым эти слова дифференцируются. Например, если темой занятия является дифференциация слов по свистящим и шипящим, выделяется свистящий или шипящий.

Занятие заключается в том, что педагог называет слова, а дети находят соответствующие картинки. В дальнейшем задания усложняются: дети должны показать названную картинку и найти картинку, соответствующую такому слову, которое похоже на названное. Например, когда педагог называет слово «крыша», дети должны показать картинку «крыша» и картинку «крыса».

б) Систематизация слов по близким фонемам. Составляются серии картинок, соответствующих словам с близкими фонемами.

Примерные серии картинок для упражнения в классификации слов по близким согласным.

Серия картинок для упражнения в классификации слов со звуками *ш* и *с*:

(1) сани, стол, сумка, шар, шкаф, скамейка, карандаш, весло, крыша, крыса;

(2) сливы, стакан, сыр, вишни, мышка, стул, шалаш, волосы, шея, шарф;
(3) браслет, мышка, машинистка, машинист, кресло, старушка, кастрюля, стружки (произносится «струшки»), парашютист, парашют.

Серия картинок для упражнения в классификации слов со звуками *ж* и *з*:
1) жук, журавль, жираф, журнал, звезда, замок, змея, жало, замок;
(2) звонок, язык, пожар, жук, зубы, кожа, коза, зонтик, жало;
(3) звонок, пожар, зажим, желудь, железо, корзинка, кинжал, лыжи, лыжник.

Серия картинок для упражнений в классификации слов со звуками *ч* и *ц*:
цапля, часы, чулки, цирк, цепочка, цепь, цветок, чайник, чашка, часовой.

Серия картинок для упражнения в классификации слов со звуками *р* и *л*:
(1) руки, лампа, лук, брошка, барабан, кран, лысина, лысый, пароход;
(2) ромашка, ложка, крот, брови, лампа, лыжи, галоши, стол, карандаш, коробка;
(3) ландыш, крыло, перо, брови, кораллы, макароны, журнал, луна, лопата.

Серия картинок для упражнений в квалификации слов со звуками *рь* и *ль*:
(1) лимон, лес, резинка, рейтузы, лепешка, береза, лепесток, полено, репа, рябина;
(2) ремень, лист, плита, календарь, кавалерия, поварешка, крендель, лес, курица, кремль.

Серия картинок для упражнений в классификации слов по звонким и глухим согласным.
Серия *с — з*:
(1) роза, лист, апельсин, береза, самолет, зубы, забор, стол, замок, кресло;
(2) солнце, звонок, роза, сани, сук, лист, коса, самолет, завод, коза;
(3) зайчик, заступ, занавес, звезда, смородина, стул, засов, сторож, записка.

Серия *ш — ж*:
кружева, журавль, шишка, жало, шпилька, жаворонок, ромашка, решето, жук, жнейка.

Серия *ф — в*:
фартук, форма, варежки, вагон, ворона, флаг, повар, воротник, фонарь.

Серия *п — б*:
(1) собака, бабочка, пальто, платье, палатка, башня, парад, лопата, рыба, папа;
(2) пальто, балалайка, палуба, пробоина, бор, потолок, полка, баран, полушубок.

Серия *т — д*:
(1) платок, блюдо, дым, торт, домик, тарелка, таз, дорога, доска;
(2) дыня, доска, тарелка, доктор, дом, табурет, точка, долото, дратва, толпа.

Серия *к — г*:
(1) кот, гадюка, гора, кукла, кролик, газета, гости, крот, тарелка;
(2) галка, кружева, книги, костер, коса, козы, щука, гора, гроза, качели.

Навык классификации слов по близким согласным воспитывается в такой последовательности: дети упражняются в классификации слов по шипящим и свистящим согласным, по согласным *р* и *л*. После этого воспитываются навыки классификации звонких и глухих щелевых согласных в положении перед гласными, перед сонантами *р, л*. В это же время начинаются упражнения в классификации смягченных и несмягченных согласных в положении перед гласными. Следующим этапом является воспитание навыков классификации слов по звонким и глухим, смягченным и несмягченным смычно-взрывным согласным. Указанная последовательность оправдывается тем, что у моторных алаликов с избирательным недоразвитием фонематической системы, как и у нормально развивающихся детей, слуховая дифференциация щелевых согласных по признакам звонкости и глухости, смягченности и несмягченности воспитывается относительно легко; дифференциация по этим же признакам смычно-взрывных согласных воспитывается с гораздо большим трудом.

При воспитании обобщений, соответствующих близким фонемам, особое внимание должно быть обращено на упражнения в классификации слов с конечными смягченными и несмягченными согласными.

При воспитании навыков классификации слов по близким согласным используется такая же общая методика, как и при воспитании навыков классификации слов по резко различающимся согласным.

Произносительная дифференциация близких согласных воспитывается во время уроков логопедии и закрепляется в процессе упражнения в фонематической дифференциации и классификации слов при подготовке к обучению грамоте.<...>

Выделение ударного слога. Как известно, выделение ударного слога в слове затрудняет многих нормально развивающихся детей. У детей моторных алаликов этот навык воспитывается с особым трудом. Для воспитания у них этого навыка могут быть использованы следующие приемы: дети записывают на доске слоговую схему названного педагогом слова. Педагог повторяет это слово, скандируя его, ударный слог произносит утрированно сильно. Произнося слово, педагог отбивает хлопками слоговой ритм. Безударным слогам соответствуют слабые хлопки, ударному — сильный. Детям дается такая инструкция: «Слушайте и запомните, когда я ударю сильно». Дети должны определить по слоговой схеме место ударного слога. В дальнейшем педагог произносит слова, не отбивая слогового ритма, но скандирует их и утрированно отчетливо выделяет ударный слог. После этого он переходит к такому произношению, когда слово произносится слитно, на фоне его выделяется ударный слог. Дети определяют хлопками слоговой ритм произнесенных педагогом слов, выделяют ударные слоги особенно сильными хлопками и определяют их место по схеме.

В результате описанных упражнений воспитывается навык самостоятельного выделения ударного слога. Дети произносят слова, соответствующие показанным картинкам, отбивают их слоговой ритм, выделяют ударный слог и определяют его место по схеме.

Эксперимент показал, что описанная программа подготовительного обучения с детьми-анартриками может быть проработана скорее, чем с моторными алаликами; особенно долго приходится готовить к обучению грамоте детей, страдающих моторной алалией с ведущим нарушением фонематического анализа.

Когда программа подготовительного обучения закончена, нужно переходить к прохождению букваря. Опыт показал, что после подготовительного обучения моторные алалики и анартрики усваивают грамоту без особых затруднений. Однако темпы прохождения ими букваря вначале должны быть значительно замедлены по сравнению с массовой школой. Особенно медленно прорабатывается букварь в классе для детей с рано приобретенной анартрией.

Таким образом, обнаруживается следующее различие в обучении грамоте анартриков и моторных алаликов: детей-анартриков к обучению грамоте можно подготовить скорее, чем моторных алаликов, в то же время букварь должен прорабатываться с ними медленнее, чем с моторными алаликами. Кроме указанной должен быть учтен ряд других особенностей работы над букварем в классах для анартриков и моторных алаликов: порядок происхождения звуко-букв отличается от порядка воспитания обобщений, соответствующих фонемам, выделяемым на фоне слов в добукварный период. Это объясняется следующими особенностями построения работы на одном и другом этапах обучения грамоте. В добукварный период учитываются только звуковые качества выделяемых на фоне слов фонем. Фонематический состав слова в целом не учитывается. В букварный период учитываются не только акустические, но и произносительные качества фонем, а также оптические особенности соответствующих фонемам букв и фонематический состав слов в целом.

Таким образом, порядок прохождения звуко-букв в классах для моторных алаликов и анартриков определяется следующими общими принципами: учитывается, какие фонемы являются более выгодными для выделения на фоне слов и для вычленения из слова, какие слуховые и произносительные дифференцировки воспитываются у этих детей легче, какие — труднее. При определении последовательности прохождения согласных звуко-букв учитывается также и то, как часто и в каких словах встречается та или другая звуко-буква, т. е. учитывается возможность работы по закреплению навыка чтения с выделенной звуко-буквой.

Программа прохождения букваря моторными алаликами и анартриками должна быть тесно увязана с программой логопедической работы. Каждый урок по выделению новой звуко-буквы должен быть предварительно подготовлен на уроках коррекции речи. Вначале отрабатываются слуховые,

а затем и произносительные дифференцировки, отличающие вновь выделяемую фонему от всех выделенных ранее. Особое внимание обращается на воспитание слуховых дифференцировок. В некоторых случаях при прохождении букваря приходится мириться с недостаточно четкой произносительной дифференцировкой прорабатываемых звуко-букв, нечеткой слуховой дифференциации их допускать нельзя.

Из сказанного видно, что для моторных алаликов и анартриков должен быть предусмотрен особый букварь, отличный от букваря массовой школы. Кроме того, наше исследование показало, что порядок прохождения звукобукв моторными алаликами и анартриками также должен быть дифференцирован. Последнее обусловлено тем, что при этих формах недоразвития речи должна по-разному строиться работа над воспитанием произношения. При моторной алалии с ведущим нарушением фонематического анализа в букварный период должны быть воспитаны правильное произношение и четкие произносительные и слуховые дифференцировки прорабатываемых фонем.

У детей анартриков (дизартриков) при прохождении букваря должны быть воспитаны четкие слуховые дифференцировки выделяемых фонем, произносительные дифференцировки некоторых из них остаются неточными, произношение — дефектным. При обучении грамоте детей-анартриков должны быть учтены особые трудности, возникающие при обучении их произношению, и особые закономерности методики планирования этой работы.

У детей, страдающих моторной апрактической алалией, в букварный период должны быть воспитаны четкие слуховые дифференцировки выделяемых фонем. Воспитание же четких произносительных дифференцировок их у некоторых детей этой группы может быть очень затруднено. У таких детей должны быть воспитаны не только слуховые, но и зрительные дифференцировки прорабатываемых фонем. Произносительные дифференцировки воспитываются по мере закрепления у них навыков намеренного произношения.

Исследование показало, что при апрактической алалии обучение грамоте, т. е. воспитание высших форм фонематического анализа и синтеза, может быть начато до того, как будет окончательно закреплено намеренное произношение, что процесс формирования четких намеренных произносительных дифференцировок ускоряется в процессе формирования высших форм фонематического анализа и синтеза.

Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Л., 1963.

Л. Ф. Спирова

Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма

Цель настоящей статьи — охарактеризовать фонетико-фонематические нарушения речи у учащихся начальных классов массовой школы. Нередко дефекты речи у этих детей не исчерпываются недостатками произношения и распространяются на процессы фонемообразования. В этих случаях дети при нормальных умственных способностях и слухе с трудом овладевают грамотой, в процессе письма допускают большое количество характерных ошибок, которые проявляются чаще всего в общем искажении звукового состава слов и замене букв (дисграфия).

Вот характерные образцы письма детей с недостатками произношения.

Аня Б., 8 лет, учится второй год во 2-м классе.

Диктуемый текст	Письмо по слуху
Наступила весна. Тает снег.	На ступи весна. Тат снек.
Текут ручьи. Прилетели птицы.	Текут луци. Прилери писы
Скоро будут подснежники.	Скоо бутут поснезики.

Олег С., 10 лет, ученик 2-го класса, содержание сюжетной картинки описал следующим образом:

Дети идут в школу.	Тети в дут в школу.
Мальчик несет сумку.	Мацик несет сумку.
Сема и Миша играют в снежки.	Сома и Миса икрут вшески.
Девочки лепят бабу из снега.	Тевоцки репат бапу ис снека.

Как можно видеть из примеров, в письме этих учащихся имеются замены букв, показывающие на недостаточное различение определенных звуков («луци» — *ручьи*), и различные виды нарушения структуры слова (пропуски букв, слогов, недописывание слов), указывают на слабое усвоение зву-

кового анализа в целом. Следовательно, в данном случае мы можем говорить о дисграфии как о нарушении письма, тесно связанном с нарушением развития определенных сторон речевой деятельности ребенка.

Однако затруднения в овладении письмом, вызванные речевыми отклонениями, не следует смешивать с неуспеваемостью, обусловленной другими причинами.

Для того, чтобы логопед мог отличать нарушения письма, обусловленные речевыми отклонениями, от любых других затруднений, встречающихся у детей при обучении письму, постараемся вычленить и более подробно разобрать основные черты этого дефекта.

В последующих разделах пособия будут охарактеризованы недостатки произношения, которые выражаются только в нарушении артикуляции звуков без каких-либо сопутствующих проявлений. Эти недостатки произношения не оказывают влияния на усвоение детьми школьных знаний.

Но бывают недостатки произношения, которые сопровождаются недоразвитием звукового анализа, вследствие недостаточной сформированности фонематических обобщений и представлений.

В этих случаях дети затрудняются не только в произношении, но и в слуховой дифференциации звуков речи, что приводит к недостаточно полному и точному овладению звуковым составом слова.

Несмотря на то, что недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма, разнообразны, преобладающими являются замены, смешение звуков и неустойчивое пользование ими. Ребенок может повторить все звуки, но в его самостоятельной речи сходные по звучанию и артикуляции звуки или смешиваются, или произносятся близко к одному какому-либо звуку. Например, ученица 2-го класса Галя К. звуки ***с***, ***ш*** и ***ж*** заменяла в произношении межзубным ***с***, ученик 1-го класса Вася З. смешивал в произношении звук ***с*** со звуками ***ш*** и ***ч***. Даже одно и то же слово в разных контекстах он мог произнести по-разному. Слово *самолет* у него звучало как «самолет», «шамолет» и «чамолет».

Замены и смешения обычно происходят в определенных пределах, они распространяются лишь на те звуки, которые отличаются друг от друга одним каким-либо признаком, на

так называемые «оппозиционные» звуки. Таким образом, замены и смешения наблюдаются между определенными фонетическими группами. Таковы смешения и замены звуков внутри свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых, *р* и *л*.

Чаще всего смешения наблюдаются среди пары звуков, например *с* и *ш*, *б* и *ц* и т. д. («иглюски», «уштали» вместо *игрушки* и *устали*).

Иногда смешение звуков сочетается с искаженным произношением отдельных звуков или отсутствием и постоянной заменой их другими. Искажения наблюдаются чаще всего среди свистящих звуков (боковое, межзубное их произношение) и звуков *р* и *л*.

Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются пропуски отдельных звуков или частей слова («зведа» — *звезда*, «кадаши» — *карандаши*). В основном пропускается безударная часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных.

Иногда можно наблюдать и лишние звуки в слове («питицы» — *птицы*, «трамвайн» — *трамвай*).

Нарушение слоговой структуры слова свидетельствуют о том, что у детей нет достаточно четкого представления о звуковом составе слова.

Произношение может быть нарушено в разной степени: от совсем невнятного и искаженного, когда неправильно произносится много звуков, до достаточно разборчивого, с дефектами произношения единичных звуков: в некоторых случаях отмечаются лишь общая смазанность и нечеткость речи.

Логопед в своей практике, сталкиваясь с детьми, у которых имеются дефекты произношения, должен помнить и учитывать, что недостатки произношения во многих случаях являются показателем недостаточной сформированности фонематического развития. Они свидетельствуют о том, что дети в дошкольном детстве не проделали необходимой познавательной работы по вычленению отдельных звуков из живой речи и соотнесению их между собой, а это, как известно, необходимое условие для успешного обучения письму и чтению.

Следует учитывать, что в некоторых случаях фонематические затруднения более стойки по сравнению с произно-

сительными. У многих детей к моменту обучения в школе дефекты устной речи уже сглажены и незаметны, но звуковой анализ слов им труден. У других детей при отсутствии выраженных дефектов произношения отмечаются смазанность, нечеткость или недостаточная артикулируемость звуков при произношении слов, затруднения в произнесении слов, сложных по структуре, недоговаривание некоторых слов и т. д., свидетельствующие о том, что у них было недоразвито произношение. Несмотря на кажущееся благополучие фонетической стороны речи, дети продолжают отставать в фонематическом развитии. Они оказываются недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

То, что отклонения в овладении письмом встречаются и у детей, которые правильно произносят звуки, дало основание многим авторам рассматривать нарушения письма как самостоятельные, не связанные с развитием устной речи, а в тех случаях, когда наряду с нарушениями письма имеются и недостатки произношения, — как два самостоятельных нарушения, не зависящих и не обусловливающих друг друга (дисграфия и косноязычие).

Такая точка зрения — отголосок формального подхода к объяснению речевых недостатков у детей. Симптоматический подход к их устранению не обеспечивал необходимого воздействия на речевое развитие ребенка.

Следует помнить о связи между нарушениями письма и отклонениями тех компонентов речи, которые касаются ее фонематического развития.

Поэтому логопед, обследуя детей, должен обязательно выявлять не только характер нарушения произношения, но обследовать и письмо и общий уровень развития фонематического восприятия, т. е. особенности различения воспринимаемых звуков речи и возможности звукового анализа.

Затруднения в слуховом восприятии выступают с наибольшей полнотой при различении близких по звучанию фонем. При этом обнаруживается, что восприятие речи лишено необходимой четкости. Ученики не в состоянии правильно различить такие пары звуков, как *д* и *т*, *п* и *б*, *с* и *ш*, *р* и *л*, или слоговые сочетания, состоящие из этих звуков, типа: *да-та*, *са-ша*. Аналогичные результаты, указывающие на наруше-

ние слуховых дифференцировок, обнаруживаются, если детям предлагается записать эти пары или указать, каким буквам они соответствуют, или поднять руку при произнесении логопедом того или иного звука и не поднимать, когда произносится близкий звук.

Нарушение дифференциации звуков речи — основной фактор, обусловливающий специфические нарушения письма. Трудность различения и восприятия звуков речи отрицательно влияет на формирование у детей практических обобщений о звуковом составе слова. Они оказываются ограниченными и не всегда точными. Однако проявления нарушений звуковой стороны речи этим не исчерпываются. Они сказываются также в затруднениях формирования звукового анализа слова, что, в свою очередь, приводит к нарушениям в усвоении письма. Здесь имеет место единый комплекс проявлений, однако нарушения письма — наиболее выраженные проявления.

В специальных исследованиях, осуществляемых сектором логопедии Института дефектологии АПН РСФСР, было предпринято сравнительное изучение готовности к звуковому анализу детей с нормальной речью и с недостатками произношения.

Было установлено, что у некоторых детей с недостатками произношения готовность к звуковому анализу сказывается значительно слабее, чем у нормально говорящих. Около половины детей с недостатками произношения, поступающих в школу, значительно хуже подготовлены к обучению грамоте, чем дети с нормальной речью.

Исследование показало, что дети с недостатками произношения отстают в развитии фонематических представлений, что выражается не всегда одинаково. У многих фонематические представления неточны и недифференцированны, слуховое восприятие речевых звуков недоразвито. Некоторые из этих детей не могут научиться различать отдельные звуки даже после нескольких лет обучения, другие с трудом выделяют звуки в словах, смешивают звуки между собой, не могут сосчитать их количество. Так, например, слово *шапка* анализируется так: «сы, а, пы, а». Дети затрудняются сказать, из каких или скольких звуков состоит слово, какой звук стоит на 2-м, 3-м месте и т. д. Они часто ошибаются, придумывая слова на определенный звук, подбирая картинки, название которых начинается на заданный звук, сравнивая слова, близкие по звуковому составу. Так, например, на звук *ш* подбираются слова: *шуба, сумка, жук, шапка*; на звук *б* — *булка, барабан, пароход* (наглядно проявляются характерные ошибки на замену).

Чем больше нарушено у ребенка различение звуков (следовательно, и представление о звуковом составе слова), тем труднее он справляется со звуковым анализом, тем более трудностей испытывает, овладевая навыками письма.

В целом ряде опубликованных сектором логопедии исследований о недостатках письма у детей указывалось, что учащиеся с дефектами произношения в среднем делают в 3—5 раз больше ошибок, чем учащиеся с нормальной речью. У детей с недостатками произношения отмечаются те же виды ошибок, но в большем количестве, чем у детей, нормально говорящих. Так, например, ошибки на пропуски гласных букв в среднем у них встречаются в 2,5 раза чаще, на пропуски слогов — в 4 раза, добавления — в 2 раза.

Однако наиболее характерны замены букв, а также общие искажения слов, тесно связанные с особенностями развития речи детей.

Следовательно, если в письме под диктовку ребенок делает большое количество ошибок, но не специфических ошибок на замену и смешение букв, если, кроме того, у него нормальное произношение, то исправление этих ошибок не входит в задачу логопеда.

Как уже указывалось, степень нарушения письма может быть различной. Она находится в тесной зависимости от уровня звукового анализа.

У некоторых детей навык письма находится на первоначальном этапе усвоения. Слова, которые они пишут под диктовку, оказываются совершенно непохожими на продиктованные. В то же время дети правильно списывают предъявленный текст. Следовательно, у них нет затруднений при усвоении зрительно-пространственного расположения букв в слове.

Другие дети, записывая слова и целые фразы, допускают обилие специфических ошибок, что делает их письмо совершенно неразборчивым и непонятным.

Третьи делают лишь единичные характерные ошибки.

Однако в письме всех этих детей, независимо от степени овладения соответствующим навыком, можно обнаружить характерные ошибки на смешение и замену букв, так называемые дисграфические ошибки. Различно лишь их количество.

Ошибки на смешение и замену букв проявляются в основном внутри определенных групп звуков, отличающихся очень тонкими акустико-артикуляционными признаками: 1) шипящих и свистящих, 2) глухих и звонких, 3) мягких и твердых, 4) *р* и *л* и т. д., и свидетельствуют о недостаточной дифференциации на слух и артикуляцию этих звуков.

В зависимости от характера нарушения произношения и различения звуков в письме каждого учащегося преобладают определенные ошибки на замену букв, а другие могут встречаться редко или не встречаться совсем.

Причем характерно, что одни учащиеся могут допускать замену букв, соответствующую одной какой-нибудь паре звуков или одной группе звуков; другие допускают замену в нескольких парах букв из различных групп звуков.

О степени нарушения письма следует судить как по количеству, так и по характеру ошибок, особенно специфических, на смешение и замену букв. Чем большее количество букв, соответствующих разным группам звуков, у одного ребенка оказывается замененным, тем в большей степени у него нарушено письмо.

Ошибки в письме не всегда соответствуют ошибкам в произношении.

Иногда наблюдается прямая зависимость: в письме заменяется та буква, соответствующий звук которой дефектен в произношении. В других случаях такой прямой зависимости нет.

Установлено, что нарушение произношения даже одного звука может быть симптомом фонематического недоразвития и отрицательно влиять на формирование звукового анализатора. Нарушается анализ не только тех слов, в состав которых входит неправильно произносимый звук, но и слов, включающих звуки, сходные с нарушенным по звучанию и месту образования. Поэтому в письме буквы заменяются и смешиваются чаще, чем звуки в произношении. Так, например, звук *с* в письме может смешиваться со звуком *з* как глухой со звонким, со звуком *ш* как свистящий с шипящим, со звуком *ц* как простой со сложным, со звуком *сь* как твердый с мягким. В то же время звук *ш* может быть не отдифференцированным от всей группы шипящих звуков. Поэтому звук *с* может смешиваться еще и с такими звуками, как *ж*, *ч*, *щ*.

Следовательно, в письме возможны замены и смешение буквы *с* со всеми буквами, соответствующими указанным выше звукам. Аналогичную картину можно наблюдать и по отношению к другим буквам.

Таким образом, ошибки в письме на замену букв закономерно связаны не только с дефектами произношения, но и в первую очередь с недостаточным различением смешиваемых звуков на слух.

Недостаточная дифференцированность восприятия звуков проявляется и в произношении, но с особой силой она сказывается на письме.

Наряду с этими специфическими ошибками встречается значительное количество и таких ошибок, как пропуск букв и слогов, недописки, добавления, перестановки, приводящие к искажению звукового состава слова, слитное написание слов, раздельное написание одного слова. Все эти ошибки указывают на то, что ребенку трудно представить слово в целом и, анализируя его, выделить звуки, сохраняя в то же время как количество, так и правильный порядок их.

Выше отмечалось, что уровень нарушения письма не всегда соответствует степени выраженности недостатков произношения. Здесь мы наблюдаем самые разнообразные соотношения.

Однако ведущий показатель подготовленности учащихся к усвоению грамоты — общий уровень развития фонематического восприятия.

Мы описали специфические проявления нарушения устной речи и письма у детей. Рассмотрим структуру дефекта. Она значительно сложнее. Проиллюстрируем это примером.

Боря С., ученик 2-го класса. Из анамнестических данных известно, что речь у него стала развиваться с двух лет. В настоящее время у мальчика речь в общем достаточно развита, но произношение очень нарушено за счет того, что одни

звуки он не употреблял в речи, заменял или смешивал их, другие произносил нечетко, смазанно. Звук *ш* заменял звуком *с*, *ж* — *з*. В то же время звуки *с* и *з* смешивались между собой. Звук *ц* произносился нечетко, близко к *с*, и этим звуком заменялись звуки *ч* и *ш*. Звук *р* смешивался со звуком *л*.

Приведем примеры неправильно произносимых слов: «салас» — *шалаш*, «рузье» — *ружье*, «носнисы» — *ножницы*, «кландас» — *карандаш*, «глебесок» — *гребешок*, «сюка» — *щука*, «сулки» — *чулки*, «сапля» — *цапля*, «Маял класит сабол» — *Маляр красит забор*.

Рассказ по картинке: «Дети игляют в саду, мальчики ис пизка стоят дом и воклуг него сабол. Девочки ухазывают за цветами, поливают их из лейки». (*Дети играют в саду. Мальчики из песка строят дом и вокруг него забор. Девочки ухаживают за цветами, поливают их из лейки.*)

При обследовании слуха, строения и движения артикуляционного аппарата никаких отклонений от нормы не было обнаружено.

В семь лет мальчик пошел в школу. В 1-м классе не успевал по письму и чтению, но все-таки его условно перевели во 2-й класс. Программу 2-го класса усвоить не мог и был отправлен на комиссию во вспомогательную школу.

При обследовании было выявлено, что читает ребенок медленно, искажает слова, часто повторяет и заменяет отдельные буквы и слоги, делает много всевозможных ошибок. Пишет по слуху также неправильно.

Диктуемый текст	Письмо по слуху
У Лары бусы. В роще поют чижи.	Урары бусы. В рощи поют чизы.
У крыльца Мурка. У дуба желуди.	Укылся Мурка. У дуба зорыди.
В ящике пищат щенки.	Вя чике пичат синки.

Ошибки в письме можно разделить на две большие группы. Во-первых, специфические дисграфические ошибки — замены, смешения букв, общее искажение слов и т. д., находящиеся в тесной зависимости от характера нарушения произношения. Во-вторых, пропуски букв, слогов, перестановки, добавления, ошибки на правила (неспецифические ошибки), которые наблюдаются и у детей с нормальным произношением, но в гораздо меньшем количестве. Все это свидетельствует о том, что ребенку трудно представить слово в

целом, выделить звуки, сохраняя при этом правильный порядок и количество их в слове.

При обследовании слухового восприятия и умения произвести звуковой анализ было выявлено, что мальчик не улавливает разницы между своим неправильным произношением слов и произношением окружающими этих слов, так как контроль слухового восприятия оказался ослаблен.

Он с трудом воспроизводил ряд из 3—4 слоговых сочетаний типа: *та-ту-то*, неправильно воспринимал и воспроизводил слоги с оппозиционными звуками, несмотря на то, что умел их правильно произносить. *Са-за* воспроизводил как «са-са», *ра-ла* как «ла-ла», *па-ба* как «па-па» и т. д. Слабо различал разную последовательность звуков в словах типа *рога — гора*.

Не различая в нужной мере звуков речи, ученик с трудом выделял их из слова. Так, например, в слове *гвозди* он выделил 4 звука — *г, о, с, и*; в слове *сахар* первым звуком назвал *з*. На вопрос, сколько слов в предложении *Вова ел щи и кашу*, ответил: «Четыре: *Во* — первое, *ва* — второе, *ел* — третье, *щи и кашу* — четвертое».

Анализируя приведенные данные, можно сказать, что нарушение слухового восприятия, недостаточное усвоение звукового состава слова — причины как неотчетливого произношения звуков, так и плохого звукового анализа. Обучение письму и чтению в обычных условиях не могло быть успешным.

В дальнейшем ребенок посещал логопедический пункт. Там было выявлено отставание в развитии фонематической стороны речи, обусловленное нарушением функций слухового восприятия, и намечено преодоление дефекта. Через полгода у мальчика была исправлена речь и не наблюдалось ошибок в письме и чтении.

Нарушение фонематического развития наблюдается не только при недостаточном слуховом восприятии, но может быть обусловлено и другими причинами. Так, например, оно может проявляться и при нарушении речедвигательной функции.

Неправильная артикуляция мешает развитию четкого восприятия звуков, нарушает артикуляционно-акустическое взаимодействие. Нарушение этого взаимодействия может препятствовать фонемообразованию и привести к нарушениям не только устной речи, но и письма и чтения.

Приведем пример.

Лена К., 8 лет. Второй год занимается в 1-м классе, была оставлена из-за неуспеваемости по русскому языку.

Анамнестические данные показывают, что девочка начала говорить к двум годам. Произносимые ею слова и отдельные фразы были настолько искажены, что ребенка понимала только мать. Постепенно произношение стало более внятным и разборчивым.

При обследовании артикуляционного аппарата были выявлены высокое нёбо и короткая уздечка (подъязычная связка). Подвижность языка вверх и вперед была затрудненной, наблюдалась недостаточная устойчивость языка при верхнем подъеме, слух нормальный.

При обследовании речи было обнаружено, что словарный запас у девочки достаточный, она не затруднялась при названии предметов, действий, качеств, признаков. Предложения строила грамматически правильно. Произношение оставалось нарушенным.

Девочка совсем не произносила звуков ***р, ч*** и ***щ***. Звук ***р*** заменяла звуком ***л***, звук ***ч — т***, звук ***щ — с***, звуки ***ш*** и ***ж*** произносила смягченно, при положении языка у нижних зубов. Иногда эти звуки смешивались со звуками ***с*** и ***з***. Звонкие звуки (***б, д, г***) произносила неясно, нечетко, с тенденцией к замене глухими.

Вот как называла Лена некоторые предметы: «лубаска» — *рубашка*, «тюлки» — *чулки*, «сенок» — *щенок*, «зулавль» — *журавль*, «казета» — *газета*, «трупа» — *труба*.

Вот образец ее рассказа по картинке: «Тва мальтика столоили голку из снека. Тлое лепят снезную бабу. Девотька катается на санках. Она упала. Она платет» (*Два мальчика строили горку из снега. Трое лепили снежную бабу. Девочка каталась на санках. Она упала. Она плачет*).

Недостатки чтения, наблюдаемые у Лены, носят ограниченный характер, так как девочка читает по слогам, но в основном правильно и испытывает трудности лишь в том случае, когда встречаются слова с неправильно произносимыми звуками.

Что касается письма по слуху, то оно было нарушено у девочки в большей мере, чем чтение.

Вот образец самостоятельного письма по слуху.

Диктуемый текст	Письмо под диктовку
В реке живет щука. В чулане лежат щетки. Жила у Пети белка. На заводе высокая труба. У Лары тарелка.	В леке живт сюка. В тулане лезат сётки. Жила у Педи пелка. Назовоте высокая трупа. У Лалы талерка.

В письме наибольшее количество ошибок падает на замену букв. Ошибки носят стабильный характер и в основном отражают недостатки произношения звуков.

Та же картина наблюдается при анализе звукового состава слов. В том случае, когда анализируемое слово состояло из правильно произносимых звуков, девочка умела разложить слово на его звуковые элементы и выделить их в соответствующей последовательности. Например, в слове *колхоз* она выделила звуки ***к, о, л, х, о, з***. В то же время проанализировать более легкое по структуре слово *щука* она не сумела, назвала звуки ***с, ю, к, а***.

Аналогичную картину мы получили, когда предложили Лене отобрать картинки, названия которых начинались со звука ***р***. Лена отложила картинки, изображающие лейку, лампу, рыбу, ласточку, лапу, а на звук ***м*** отобрала все картинки правильно.

Приведенные данные говорят о том, что во многих случаях дефекты произношения оказывают влияние на формирование фонематического восприятия. Неполноценное произнесение звука ведет к нечеткому восприятию его на слух, к недостаточной дифференциации.

На слух не различаются те фонемы, которые не дифференцируются при произношении. Накопление четких представлений о звуковом составе слова и в этом случае затруднено. Это задерживает формирование звукового анализа, а следовательно, овладение навыком письма.

Мы привели два случая. У обоих детей был нарушен звуковой состав слова, им было трудно овладеть звуковым анализом, но обусловлены эти дефекты были разными причинами, различна их структура. Так, например, для Бори С. характерно нарушение звукового анализа в целом, связанное как с неумением правильно расчленить слово на отдельные элементы, так и с уточнением, дифференциацией выделенных звуков. Для Лены К. характерно частичное нарушение звукового анализа. Девочка затрудняется главным об-

разом в уточнении выделенных звуков, что и влечет за собой ошибочную замену одних букв другими. Речедвигательные за-труднения приводят к тому, что нечетко воспринятые на слух фонемы смешиваются с другими близкими по артикуляции и звучанию.

Мы остановились лишь на некоторых причинах, обусловливающих недостаточность овладения звуковой стороной слова, чтобы обратить внимание на разную структуру дефекта.

Очевидно, для занятий на логопедическом пункте в первую очередь следует отбирать тех учащихся, у которых больше нарушено письмо, которые больше ошибаются при звуко-буквенном анализе слова, смешивают и заменяют буквы, соответствующие различным группам звуков. У этих детей ярче проявляется фонематическое недоразвитие.

Если такие учащиеся не получают своевременной помощи в развитии произношения и звукового анализа, то они очень часто попадают в число неуспевающих по русскому языку.

Приемы работы по звуковому анализу, применяемые во время обучения грамоте в массовой школе, недостаточны для формирования и точной дифференциации фонематических представлений у этих детей. Для того, чтобы преодолеть возникающие затруднения, учащиеся нуждаются в применении специальных методов и приемов работы, построенных с учетом фонематического недоразвития. Такие условия обычно бывают созданы в процессе коррекционной работы на школьном логопедическом пункте.

Те учащиеся, которые допускают в письме замену только одной определенной пары букв или одной звуковой группы и при этом делают немного ошибок вообще, также нуждаются в логопедической помощи, но специальная работа с ними будет сводиться лишь к выработке четкого различения звуков в пределах одной звуковой группы, умения выделить эти звуки из слов и правильно соотнести с соответствующими буквами.

Обычно дети с нарушением письма попадают на логопедический пункт после одного года, а чаще двух и более лет обучения. Это осложняет работу логопеда. Если ребенок с недостаточным фонематическим развитием, приступая к обучению грамоте, испытывает затруднения в звуко-буквенном анализе, то по мере прохождения правил грамматики и пра-

вописания он не может их усвоить. Овладение многими правилами зависит от умения различать звуки, четко анализировать звуковой состав слов. Так, например, некоторые учащиеся недостаточно различают мягкие и твердые согласные. Поэтому они не могут усвоить правила правописания слов с мягким знаком в конце или в середине слова, правописания слов с твердыми и мягкими согласными перед гласными.

При изучении правописания сомнительных согласных в середине и в конце слова некоторые ученики не умеют пользоваться правилом проверки слов, потому что они практически слабо различают и противопоставляют звонкие и глухие согласные.

Устраняя недостатки письма у этих детей, логопеду приходится работать уже не только над коррекцией произношения и развитием звукового анализа, но и над усвоением правил правописания.

Необходимо как можно раньше, еще до поступления ребенка в школу, начинать работу по предупреждению недостатков чтения и письма. Но выявить затруднения в слуховом восприятии и в формировании представлений о звуковом составе слова у ребенка-дошкольника или начинающего обучаться в школе логопеду не всегда удается. Во многих случаях логопед, занимаясь с таким ребенком, ведет работу только по коррекции произношения, а затем через год или два этот ребенок снова попадает к нему как дисграфик, так как механическое устранение недостатков не всегда обеспечивает успех дальнейшего обучения. Недостатки звукового анализа остаются и после устранения дефектов произношения. В то же время тщательно продуманные упражнения, тренировка слухового внимания и звукового восприятия уже на этом этапе могут предотвратить затруднения при дальнейшем обучении грамоте. С этой целью следует с самого начала занятий ребенка на логопедическом пункте определить уровень развития у него фонематического восприятия.

Взаимосвязь между нарушениями произношения и письма дает основание говорить о единой системе устранения их, направленной в первую очередь на ликвидацию основного дефекта.

Важность единой системы работы по преодолению недостатков произношения и письма, к сожалению, еще не всегда

учитывается в логопедической практике. Нередко встречаются случаи, когда исправление произношения ведется независимо от исправления недостатков письма. При исправлении произношения все внимание уделяется выработке правильной артикуляции звуков, что не всегда устраняет нарушения в звуковом анализе слов. Методы исправления письма нередко сводятся к тренировке зрительного и рукодвигательного запоминания графических начертаний буквенных обозначений, к механическому списыванию, вырезанию и раскрашиванию букв и т. д., что не достигает своей цели.

Сущность затруднений у детей с недостатками произношения, сопровождающимися нарушениями письма, в первую очередь связана с недостаточным овладением звуковой стороной слова, с различной степенью нарушения звукового анализа и формирования фонемы. Над этим и надо работать.

Однако ни в какой мере не снимается вопрос о применении в каждом конкретном случае частных специфических приемов, связанных как с исправлением произношения, так и с обучением правильному письму.

Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1965.

Г. А. Каше

Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения

Овладение фонетическим строем языка заканчивается у разных детей не в одно и то же время: есть дети, говорящие вполне правильно к 3 годам, у других те или иные недостатки произношения наблюдаются еще в возрасте 6—7 лет. Эти расхождения в возрасте, на который падает усвоение фонетической системы, зависят от ряда причин. Немаловажную роль играет окружение ребенка: лучше развивается речь у тех детей, которые постоянно слышат правильную речь, с которыми много разговаривают. Большое значение для правильного усвоения фонетики имеют психическая активность ребенка, его соматическое состояние, нормальный слух, острота слухового восприятия, строение и подвижность артикуляционного аппарата. Постоянно заботясь о культуре речи в целом и проводя специальные упражнения, можно добиться, чтобы все дети, поступающие в школу, полностью овладели фонетической системой родного языка.

В программе детских садов указано, что дети должны научиться правильно произносить все звуки в средней группе. В настоящее время воспитатели детских садов еще недостаточно уделяют внимания этому важному вопросу, поэтому формирование фонетической системы языка у детей, находящихся в детских учреждениях, нередко задерживается. Недостаточно еще разработана система специальных упражнений, способствующих правильному развитию звукопроизношения. Однако уже сейчас на основании имеющегося опыта можно сказать, что даже в тех случаях, когда воспитателями детских садов проводится соответствующая работа с дошкольниками, все же остается часть детей,

недостатки речи которых можно преодолеть только с помощью логопедов.

В настоящее время, по данным разных авторов (М. А. Александровская, О. В. Правдина, В. И. Городилова и Е. И. Радина и др.), количество детей шестилетнего возраста с недостатками произношения равно 20—30%. Ко времени поступления в школу недостатки произношения еще имеются у значительного числа детей. Так, по данным М. А. Александровской, процент детей семилетнего возраста с недостатками произношения равен 24. Указанные цифры дают представление об общем количестве детей с недостатками произношения. В это число попадают дети с разнообразными дефектами речи: с неправильным произношением отдельных звуков, с отклонениями в овладении звуковым составом слова, иногда с легким снижением слуха, в отдельных случаях с теми или иными более тяжелыми речевыми дефектами.

В многочисленных исследованиях сотрудников сектора логопедии Института дефектологии АПН РСФСР показано, что затруднения при обучении грамоте возникают не у всех детей с недостатками произношения, а лишь у тех, у которых недостатки произношения являются показателем незаконченности процесса фонемообразования.

Своевременное выявление детей с фонематическим недоразвитием и проведение с ними логопедических занятий в старшем дошкольном возрасте позволяют предотвратить неуспеваемость многих школьников.

Изучение недостатков произношения у детей старшего дошкольного возраста с фонематическим недоразвитием показывает, что общая последовательность становления звуков у них в основном не отличается от той, которая наблюдается при нормальном ходе речевого развития. Признаком фонематического недоразвития у детей является чаще всего незаконченность процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками. Сюда относятся свистящие и шипящие звуки, звуки ***р, л***, реже звонкие и глухие, твердые и мягкие, взрывные и фрикативные.

Характерными для фонематического недоразвития оказались следующие особенности произношения звуков.

Недифференцированное произношение пар или групп звуков, т. е., например, мягкий звук ***ш*** заменяет и ***с*** и ***ш*** — ребенок произносил «ш'апка» вместо *шапка* и «ш'ани» вместо *сани*.

Замены одних звуков другими, более простыми по артикуляции, например, ***л*** вместо ***р***, ***с*** вместо ***ш***, ***ф*** вместо ***ш***. У некоторых детей вся группа свистящих и шипящих звуков, т. е. звуков фрикативных, заменялась более простыми по артикуляции взрывными звуками ***т*** и ***д***. Ребенок произносил «тапка» вместо *шапка*, «тани» вместо *сани*, «дук» вместо *жук* и т. п.

Смешение звуков, т. е. в одних случаях ребенок употреблял звуки в речи правильно (*кошка, сани*), в других взаимозамещал их, например, «у коски пушиштый хвошт».

Наблюдались и такие недостатки произношения, как одноударное произношение ***р***, щечное или губное произношение ***ш, ж***, произношение ***л***, сходное с ***у, ы*** или ***в***. Все эти особенности в большинстве случаев являлись показателями незаконченности процесса приспособления артикуляции.

Нередко указанные особенности произношения сочетались с искаженным произнесением некоторых звуков. Особенно часто наблюдалось неправильное произнесение звука ***р***, который нередко формировался как горловой, боковой, щечный. Часто наблюдалось неправильное формирование свистящих звуков, в частности это относится к боковому и межзубному произнесению. Наблюдаемое у детей с фонематическим недоразвитием неправильное формирование отдельных звуков понятно: та же причина, которая лежит в основе фонематического недоразвития, может вызвать и неправильное произношение звуков.

Уже сам характер отклонений при произнесении и употреблении в речи звуков детьми с фонематическим недоразвитием указывает на недоразвитие у них слухового восприятия. Эта недостаточность наблюдалась и при выполнении детьми специальных заданий, направленных на различение звуков. Так, у детей были затруднения при различении звуков на слух, т. е. когда им предлагалось слушать экспериментатора и поднимать руку на какой-либо звук или слог; при повторении вслед за экспериментатором слогов с парными звуками (например, *па-ба, ба-па*); при самостоятельном подборе слов на какой-либо определенный звук; при назывании первого звука слова, т. е. когда экспериментатор про-

износил различные слова, а ребенок должен был называть первый звук.

У большинства детей значительные затруднения наблюдались при самостоятельном подборе по картинкам слов на какой-либо звук.

Кроме всех перечисленных особенностей произношения и различения звуков при фонематическом недоразвитии нередко наблюдались общая смазанность речи, сжатая артикуляция. Иногда встречались затруднения в произношении слов и словосочетаний сложного звуко-слогового состава.

Словарь и грамматический строй речи были развиты при этом в пределах возрастной нормы. Иногда наблюдалось некоторое недоразвитие и в этой сфере.

При несформированности фонематических представлений готовность к звуковому анализу оказывается значительно слабее, чем у нормально говорящих. Интересные цифры приводит Л. Ф. Спирова, которая обследовала детей с правильной речью и с фонематическим недоразвитием перед поступлением их в школу. Так, по ее данным, выделение гласного звука в начале слова оказалось доступным 78% обследованных детей с правильной речью и только 46,2% детей с фонематическим недоразвитием. С выделением согласного звука в начале слова справилось 53% детей с правильной речью и только 18% с фонематическим недоразвитием. Особенно трудно оказалось детям с недостатками произношения выделить гласный звук в конце слова. С этой задачей справилось только 3% детей, в то время как дети с правильной речью дали 20% правильных ответов. Неудивительно, что попытки обучать детей с такими затруднениями в анализе слова обычными приемами приводит к длительным неудачам.

В ряде исследований сотрудников сектора логопедии Института дефектологии АПН РСФСР показано, что учащиеся, приступающие к обучению грамоте с еще незаконченным процессом фонемообразования, с трудом овладевают чтением.

Письмо учащихся, имеющих недостатки произношения, резко отличается от письма детей с правильной речью.

Самая распространенная и характерная ошибка в письме детей с фонематическим недоразвитием — замена одних букв другими. Особенно часто встречается замена букв, обозначающих звонкие и глухие звуки (***п-б, т-д, к-г, ф-в, с-з, ш-ж***); свистящие и шипящие (***с-ш, з-ж, ц-ч, щ-с*** и пр.); ***р*** и ***л***, мягкие и твердые. Приведем несколько примеров: «спы» (*зубы*), «кутид» (*гудит*), «том» (*дом*), «зцка» (*жучка*), «сал» (*шар*), «чука» (*щука*), «палто» (*пальто*), «тота» (*тетя*) и т. д.

Вторая группа ошибок, не менее характерная для детей с несформировавшимся произношением, — пропуск букв. Особенно часто пропускаются гласные буквы, например: «мш» (*Маша*), «псы» (*бусы*), «кша» (*каша*), «куск» (*кусок*) и т. п.

Кроме указанных типов ошибок в письме учащихся с несформировавшимся произношением встречаются нередко перестановки букв, пропуск слогов, вставки лишних букв, полное искажение слов.

С целью разработки конкретной методики преодоления фонематического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста был проведен обучающий эксперимент.

Перед нами стояла задача создать систему обучения старших дошкольников с фонематическим недоразвитием, обеспечивающую, с одной стороны, овладение фонетической системой языка, с другой — подготовку к овладению грамотой общепринятым аналитико-синтетическим методом.

В общем виде решение этих задач сводится к следующему: в первую очередь специальными логопедическими приемами должны быть поставлены звуки или уточнена артикуляция имеющихся звуков. Выработка правильных артикуляционных навыков является при этом лишь одним из условий, обеспечивающих успешное решение поставленных задач.

Специально следует выделить работу, направленную на развитие фонематического слуха, т. е. на различение поставленных или уточненных в произношении звуков на слух, а также на развитие слуховой памяти.

Развитие артикуляционных навыков и фонематического слуха должно сочетаться с развитием анализа и синтеза звукового состава речи. Упражнения в звуковом анализе и синтезе, опираясь на четкие кинестетические и слуховые ощущения, в свою очередь, способствуют осознанному овладению звуками речи, что имеет громадное значение не только для подготовки к грамоте, но и (это на определенном этапе обучения главное) для введения в речь поставленных или уточненных в произношении звуков. Таким образом, вводя в разрабатываемую нами систему упражнения, направленные

на анализ и синтез звукового состава слова, мы предполагали одновременно решить две задачи — ускорить процесс фонемообразования и подготовить детей к усвоению грамоты. Эти две задачи близки, но не идентичны. В самом деле, для овладения устной речью было бы достаточно после постановки звука наряду с тренировочными упражнениями, направленными на закрепление произношения, научить детей различать звуки и находить их в составе слова. При этом следовало бы отрабатывать только те звуки, которые неправильно произносятся или неправильно употребляются в речи.

Для подготовки к обучению грамоте аналитико-синтетическим звуковым методом кроме всего перечисленного необходимо еще научить детей следующему: различать между собой любые звуки, как гласные, так и согласные; любые звуки выделять из состава слова; уметь членить слова на слоги, а слоги на звуки; уметь объединять звуки в слоги и слова; уметь определять последовательность звуков в слове, уметь членить предложение на слова.

При разработке конкретной методики обучения следовало расположить материал так, чтобы он одновременно был пригоден для решения всех поставленных задач, т. е. чтобы в процессе развития звукопроизношения одновременно и на том же звуковом материале проводить упражнения, направленные на анализ и синтез звукового состава слова.

В разрабатываемой системе обучения предусмотрены не только подготовка к обучению грамоте, но также овладение детьми элементами грамоты. Однако обучение грамоте начинается только после 3,5 месяцев устных упражнений, направленных на овладение звуковым составом языка. За эти 3,5 месяца проходятся почти все звуки речи и все основные дифференцировки (взрывные — фрикативные; звонкие — глухие; свистящие — шипящие; мягкие — твердые; плавные — вибранты), кроме того, дети овладевают в определенном объеме анализом и синтезом звукового состава речи. Как показал опыт экспериментального обучения, после такой подготовки дети очень легко и быстро овладевают слоговым чтением и самостоятельным письмом.

Учитывая нередко наблюдаемую у детей с несформированностью фонематических представлений задержку лексико-грамматического развития, в системе специального обучения предусматриваются упражнения, направленные на расширение и уточнение словаря и на воспитание связной, грамматически правильной речи в соответствии с требованиями программы и существующими методами развития речи и обучения родному языку в детском саду. Так, в пособиях по методике развития речи указывается, что воспитатели должны обращать внимание на правильность падежных окончаний существительных (особенно на окончания существительных в именительном и родительном падежах множественного числа). Указывается также, что дети не должны делать ошибок в роде существительных, особенно в словах среднего рода, что они должны научиться правильно изменять глаголы по лицам и временам и т. п.

Наряду с работой над строем слова в методике есть указания и о работе над строем предложения; рекомендуется учить детей пользоваться разными типами предложений, при рассказывании выражать свои мысли законченными предложениями и правильно употреблять союзы и союзные слова для соединения предложений.

При разработке системы обучения детей с фонематическим недоразвитием была учтена и необходимость развивать произвольное внимание у детей. Уже сама организация логопедической работы — частичная замена индивидуальных и групповых занятий фронтальными — явилась наиболее благоприятной формой для развития внимания. Кроме того, в системе обучения предусмотрен целый ряд специальных упражнений, направленных на развитие у детей внимания в широком смысле этого слова и внимания к звуковой стороне речи в частности.

Для того, чтобы сделать занятия по произношению интересными для детей, в первую очередь необходимо построить процесс овладения фонетической системой языка так, чтобы он стал осознанным. У детей в этом возрасте особенно развиты чуткость и восприимчивость к звуковому составу языка. При нормальном речевом развитии, как отмечает А. Н. Гвоздев, «внимание ребенка нередко направлено в сторону произношения и <...>круг детских наблюдений в этой области довольно широк<...> уже в раннем возрасте (от двух-трех лет), помимо непосредственного подражания начинает играть роль и сознательное стремление ребенка к усвоению звуковой

стороны речи; он сознает имеющиеся у него недостатки, нередко намеренно упражняется в усвоении нового звука»[1].

У детей с недостатками произношения, которые не могли без специальной помощи преодолеть свои затруднения, особенно велико желание научиться правильно произносить слова и входящие в них звуки. Используя это естественное стремление детей к правильной речи, следует в процессе обучения произношению пробудить их познавательные интересы, заставить работать мысль, постоянно ставить перед ними посильные и в то же время требующие известного напряжения задачи.

Остановимся на некоторых вопросах содержания экспериментального обучения.

1) Изучение недостатков произношения детей рассматриваемой группы дало нам возможность определить последовательность в основе содержания работы над звуками.

Выделяются две основные группы звуков.

К первой группе относятся звуки, при произношении которых артикуляционных затруднений дети чаще всего не испытывают. Это звуки *а, о, у, э, и, м, м', н, н', п, п', т, к, к', х, х', ф, ф', в, в', л', й, ы, б, б', д, д', г, г'*. В то же время нельзя считать, что процесс формирования этих звуков полностью закончен. Нередко многие, а иногда и все эти звуки произносятся детьми в речевом потоке недостаточно отчетливо, с вялой артикуляцией, смешиваются между собой (*к-х, в-б, ф-в, п-б* и т. д.) или являются заместителями каких-либо еще не появившихся в речи звуков (*п-б, т-д, т* — свистящие и шипящие, *л-р* и т. п.).

Некоторые из перечисленных звуков (чаще всего это звуки *ы, к, х, л, й, б, д, г*) могут произноситься неправильно или вовсе не произноситься детьми. По отношению к таким детям задача расширяется: им следует исправить неправильное произношение звуков прежде, чем начнутся занятия по уточнению артикуляции и дифференциации этих звуков со всеми детьми.

Ко второй группе относятся звуки, которые у большинства детей еще не сформировались, а у некоторых сформировались дефектно. Сюда относятся звуки *р, р', л*, свистящие и шипящие и звук *т*. Особенно трудны для усвоения свистящие и шипящие звуки. Это большая группа, к которой относятся девять звуков: *с, с', з, з', ц, ш, ж, ч, щ*. Сюда же примыкает звук *т'*, близкий по артикуляции к звукам *ч* и *ц*.

[1] *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. — М., 1961. — С. 146.

В большинстве случаев стоит вопрос о постановке детям всех этих звуков, реже — только об уточнении артикуляции и о дифференциации.

Материал для закрепления произношения подбирается так, чтобы каждый поставленный или уточненный звук закреплялся в слогах, словах, связных текстах. Подобранный материал должен быть в то же время удобен для решения тех или иных задач по звуковому анализу и синтезу.

Последовательность работы над звуками рекомендуется следующая: вначале занятия по уточнению артикуляции, по развитию фонематического слуха и по подготовке детей к анализу и синтезу звукового состава слова проводятся на звуках, правильно произносимых всеми детьми; затем в определенной последовательности, о которой будет сказано ниже, включаются трудные для произношения звуки.

Большое значение на всех этапах работы уделяется гласным звукам, от четкости произношения которых зависит в значительной мере четкость речи. Кроме того, правильное, осознанное произношение гласных играет большую роль при анализе звукового состава слова. Все шесть гласных звуков специально отрабатываются. Прохождение гласных чередуется с прохождением согласных. На первых порах большое внимание уделяется артикуляции гласных звуков, на более поздних этапах обучения акцент перемещается на умение слышать гласные звуки в составе слова.

В какой же последовательности проводятся упражнения над каждым выделенным для изучения звуком?

Перед постановкой звуков и в процессе их постановки проводятся специально артикуляционные упражнения, которые подбираются в соответствии с индивидуальными затруднениями, обнаруженными у детей. При овладении правильной артикуляцией звука следует добиваться максимальной осознанности этого процесса. С этой целью внимание детей обращается на основные элементы артикуляции звуков; так, например, при постановке звука *с* дети усваивают, что губы должны быть растянуты в улыбку, широкий язык надо убрать за зубы, между зубами должно быть небольшое расстояние,

воздушная струя направлена вперед. Знание этих основных элементов артикуляции важно только в период закрепления произношения звуков. Как только навык правильной артикуляции звука автоматизируется, нужда в нем отпадает.

Большое значение в период овладения правильным произношением играют кинестетические ощущения. Привлекается и зрительный контроль. Дети рассматривают свою артикуляцию перед зеркалом или их внимание обращается на артикуляцию логопедов.

Кроме того, в период постановки звуков внимание детей постоянно фиксируется на звучании. Правильное звучание сравнивается с любым неправильным. Дети учатся слушать себя и друг друга.

По мере закрепления произношения того или иного звука задача различения правильного звучания и любого неправильного постепенно отходит на задний план, уступая место другой задаче — различению поставленного и уже в достаточной мере закрепленного в произношении звука и всех артикуляционно или акустически близких звуков.

В то же время продолжается работа по закреплению произносительных навыков, т. е. произносятся слова с изучаемым звуком, составляются предложения, заучиваются стихи и т. п.

2) Дифференциации звуков придается очень большое значение при обучении. Обычно, когда говорят о дифференциации звуков, имеется в виду тот последний этап логопедической работы, когда после отработки двух парных звуков дети упражняются в произнесении того и другого звуков в слогах, словах и предложениях.

Целесообразно дифференциацию звуков начинать гораздо раньше. Как только дети научились правильно артикулировать какой-либо звук, его можно сравнить на слух с любыми звуками речи — это и будет первый этап работы над дифференциацией. Для сравнения подбираются звуки, отличающиеся от изучаемого каким-либо одним признаком; так, например, звук ***с*** можно сравнить со звуками ***з, ц, ш***.

С целью различения звуков на слух проводятся примерно такие упражнения. Логопед произносит ряд слогов (***са, ца, та, са, за, ся, са*** и т. д.). Детям предлагается внимательно слушать и поднимать руку, когда логопед произносит слог ***са***. Аналогичное упражнение, но более трудное проводится

на выделение звука из начала слова, т. е. детям предлагается поднимать руку в тех случаях, если сказанное логопедом слово начинается на звук ***с***. Даются примерно такие слова: ***танк, цапля, зайка, суп, шапка*** и т. д.

Позднее по мере отработки звуков ***з, ц*** и ***ш*** проводятся упражнения по дифференциации ***с*** от этих звуков не только на слух, но и в произношении — это будет второй этап работы. Такая последовательность работы позволяет очень рано включать упражнения по различению звуков на слух, что, во-первых, способствует появлению в речи детей до сих пор отсутствующих звуков, во-вторых, значительно облегчает второй этап работы над звуками, т. е. дифференцировку звуков в произношении. Благодаря развившемуся слуховому контролю этот второй этап завершается значительно быстрее.

3) С самого начала обучения овладение фонетикой опирается на осознанный анализ и синтез звукового состава слова.

Вся система упражнений, направленных на анализ и синтез звукового состава речи, решается по отношению к детям с недоразвитием фонематических представлений своеобразно по сравнению с обычной методикой. Неправильно было бы начинать работу с членения предложений на слова, а затем переходить к членению слова на слоги и выделению звуков из слов, как это рекомендуется для старших групп детских садов и как это делается при обучении первоклассников. Такая последовательность целесообразна по отношению к детям с уже сформировавшейся фонетической системой, т. е. в тех случаях, когда задача заключается в том, чтобы перевести уже созревшие произносительные функции в план осознанной деятельности. Для детей с рассматриваемым нами нарушением рекомендуемые обычной методикой формы анализа недоступны на первых порах обучения, к ним надо подвести постепенно.

Итак, нам надо было, во-первых, найти такие формы анализа, которые были бы доступны детям шестилетнего возраста с фонематическим недоразвитием и обеспечили бы подготовку к обучению грамоте аналитико-синтетическим звуковым методом; во-вторых, использовать осознанный звуковой анализ для восполнения пробелов фонематического развития — с этой целью упражнения, направленные на анализ и синтез звукового состава речи, проводить на тех звуках, которыми дети должны за этот период овладеть. Нас интересовал не анализ

слова вообще, безотносительно к тому, какие именно звуки входят в состав слова, а анализ слов, состоящих из звуков, над закреплением произношения и дифференциацией которых ведется в это время работа.

Как показывает опыт обучения детей с фонематическим недоразвитием, осознанный анализ звукового состава слова, т. е. умение представить себе, какие именно звуки входят в состав слова, значительно ускоряет процесс введения в речь поставленных звуков. Заострение внимания детей на звуковом составе слова способствует тому, что при правильном произнесении какого-либо слова ребенок быстро обнаруживает свою ошибку и немедленно ее исправляет.

Мы переносим на более позднее время членение предложений на слова. Членение слова на слоги не вводится в упражнения до тех пор, пока дети не научатся выделять звуки из простейших слов.

Первые полтора месяца обучения дети подготавливаются к звуко-слоговому анализу слова. Не целое слово является пока единицей изучения, а звук — его артикуляция, звучание, отличие от других звуков, место в слове. Зрительной опорой в это время служит артикуляция. Вначале, в связи с уточнением артикуляции некоторых гласных звуков и различением их на слух, детям предлагается выделять первый ударный гласный из слов типа *Алик, утка*. В то же время, опять-таки в связи с работой по четкой артикуляции звуков, дети узнают, что звуки могут иметь определенную последовательность (если мы сказали ***а*** и ***у***, здесь два звука — первый ***а***, второй ***у***; а в сочетании ***а, и, у*** — три звука).

Затем дети выделяют согласный звук из обратного слога и находят последний согласный в словах, оканчивающихся на звуки ***т, к, п, х***.

Еще позднее дети учатся выделять гласный из положения после согласного, анализировать прямой слог или выделять первый и второй звуки в словах, начинающихся на твердый согласный звук. В результате такой подготовки детям становится доступен анализ односложных слов типа *суп*.

На этом подготовительный период заканчивается. После такой подготовки дети знакомятся с членением слов на слоги. Теперь это целесообразно. Дети уже могут перейти к полному звуко-слоговому анализу слов типа *суп* или *зубы*.

В качестве зрительной опоры на этом этапе обучения дается схема слова, зарисованная на доске или выложенная из полосок бумаги.

Работа, направленная на анализ слов, продолжается долго в связи с дифференциацией многих звуков (подробнее об этом расскажем при описании содержания обучения по этапам).

И только после того, как фонематическое недоразвитие будет в основном преодолено, начинается обучение грамоте (подготовка руки к письму проводится с начала обучения).

Система обучения

Весь процесс обучения произношению, включающий подготовку к овладению грамотой, а на более поздних этапах обучения усвоение элементов грамоты, длится пять месяцев. На всем протяжении обучения фронтальные формы занятий чередуются с индивидуальными и групповыми.

Фронтальные занятия проводятся по единому для всех детей плану с обычной индивидуализацией. Они представляют собой ряд занятий, каждое из которых является неразрывной частью в общей цепи. Каждое занятие подготовлено всеми предшествующими и готовит детей к последующим. Материал фронтальных занятий всегда подбирается так, чтобы он состоял из звуков, правильно произносимых всеми детьми данной группы. В начале обучения чаще всего это следующие звуки: гласные ***а, о, у, э, и***; согласные ***п, к, х, ф, в, н, м*** в мягком и твердом звучании; звук ***л*** в мягком звучании; звук ***т*** в твердом звучании; звук ***й***. При планировании занятий обозначаются тема и цель каждого из них.

Индивидуальные занятия всегда планируются так, чтобы все дети группы были подготовлены к участию во фронтальных занятиях. Основное содержание индивидуальных занятий — постановка детям отсутствующих или искаженно произносимых звуков и закрепление правильного их произношения методами, обеспечивающими наибольшую осознанность детьми этого процесса.

Эта работа планируется с таким расчетом, чтобы звуки были поставлены и закреплены во время изучения их на фронтальных занятиях.

Кроме постановки звуков и закрепления правильного произношения, индивидуальные занятия используются для восполнения других пробелов в развитии фонематических представлений детей с учетом индивидуальных затруднений каждого ребенка.

Обучение детей правильному произношению и элементам грамоты делится на три периода.

1-й период обучения. Длительность первого периода 6—7 недель. За это время логопедом проводится 24—26 фронтальных занятий (4 занятия в неделю).

Для отработки на фронтальные занятия выносятся в первую очередь наиболее легкие для произношения звуки; несколько позднее включаются те звуки, которые неправильно произносятся лишь небольшим количеством детей и постановка которых обычно не отнимает много времени (*к, л, х* и др.), и только в самом конце первого периода, т. е. на шестой неделе обучения, проходится трудный для произношения, часто требующий длительного времени для постановки звук *с*.

Примерный план занятий 1-го периода обучения (6 недель)

Звуки	Количество занятий	Фронтальные занятия: Дифференциация звуков — на слух	Дифференциация звуков — в произношении	Подготовка к овладению анализом слов
у	1	***у*** от прочих гласных		Выделение ударного гласного из начала слова
а	1	***а*** от прочих гласных		
ау	1		*а-у*	Анализ ряда типа ***ау***
и	1	***и*** от прочих гласных	*и-а, и-у, иуа*	Анализ ряда типа ***аиу***
пи, ми и др.	1			
э	1	***э*** от прочих гласных	*э-и-а-у*	Выделение последнего согласного из слов типа ***мак, кот***. Анализ обратного слога типа ***ап***
п	1	*п-б*		

Продолжение табл.

Звуки	Количество занятий	Фронтальные занятия: Дифференциация звуков — на слух	Дифференциация звуков — в произношении	Подготовка к овладению анализом слов
т	1	*т-д*		
к	1	*к-г*		
л'	2	*л'-л*		
о	1		*о-э-и-а-у*	Выделение гласного из положения после согласного (***кот***)
х	1	*х-к*		
к-х	2		*к-х*	
й	1			
л'-й	1		*л'-й*	
ы	1			
ы-и	2		*ы-и*	
с	3	*с-з-ц*		Выделение первого согласного и последующего гласного из слов типа ***сумка, сани***. Анализ прямого слога типа ***су***. Анализ слов типа ***суп***

В плане указаны не только последовательность отработки звуков, но и количество занятий на каждый из звуков. Однако по своему усмотрению, в случае возникновения каких-либо затруднений, логопед может увеличить количество занятий на тот или иной звук или дифференциацию звуков.

В плане указаны также основные этапы работы над дифференциацией звуков. Так, видно, что с первых же уроков начинается сравнение гласных звуков на слух, а несколько позднее и по артикуляции. Правильно произносимые глухие согласные *п, т, к* на слух уже в этот период сравниваются со звонкими *б, д, г*; при прохождении мягкого звука *л* дети впервые на слух сравнивают мягкие и твердые звучания (*л'-л*).

В графе «Подготовка к овладению анализом звукового состава слова» показано, в какой последовательности усложняются упражнения, направленные на выделение звуков из слова или из звукового ряда. При этом в системе предусмотрено

определенное соответствие между изучаемым звуком и теми или иными формами анализа. Так, в самом начале обучения планируется уточнение артикуляции гласных звуков, при этом гласных, резко отличных как по артикуляции, так и по звучанию (***а, у, и***), что облегчает первые упражнения по сравнению звуков. Эти же звуки используются для наиболее легкой формы анализа — выделения первого гласного звука из начала слова. На этих же звуках удобнее всего дать детям первые представления о том, что звуки могут быть расположены в определенной последовательности (дети определяют последовательность звуков в рядах гласных звуков ***а, у; а, и, у*** и т. п.).

После этого проходятся согласные ***п, т, к***. Это звуки глухие, взрывные, а следовательно, наиболее удобные для выделения на конце слова или слога.

Далее изучаются гласные ***о*** и ***ы***, одновременно повторяются все пройденные ранее гласные, в то же время дети учатся слышать гласный в положении после согласного.

При прохождении звука ***с*** дети подходят к анализу прямого слога (*са, су*) или выделению первого согласного и слогообразующего гласного из слов типа *сумка, сани, сосны*.

Таким образом, на первом этапе основой обучения является не слово, а звук. Зрительной опорой при развитии навыков анализа и синтеза служит в это время четкая артикуляция. Постепенно осуществляется переход к слуховому контролю. Мягкие звуки, артикуляция которых уточняется в это время, в анализ пока не вводятся.

На индивидуальных занятиях этого периода, которым отводится больше времени, чем на последующих этапах обучения (2 раза в неделю по 3 часа и 4 раза в неделю по 2,5 часа), логопед большую часть времени занимается постановкой звуков. В первую очередь он заботится о том, чтобы дети правильно произносили те звуки, которые проходятся в первом периоде обучения. Наряду с этим начинается постановка наиболее трудных для произнесения звуков. Так, рекомендуется на первых же занятиях начать постановку звука ***р***, одновременно подготавливать артикуляцию, необходимую для правильного произнесения звуков ***ш, ж, л***, начать постановку звонких звуков.

При планировании фронтальных занятий логопед всегда ясно представляет себе место каждого занятия в общей системе обучения: что уже пройдено и хорошо усвоено детьми, что еще требует закрепления, какой новый материал предполагается включить в занятия.

При планировании занятий 1-го периода обучения всегда ставится двойная цель: во-первых, указывается, какие звуки предполагается закрепить и дифференцировать, во-вторых, какие формы звукового анализа будут закрепляться или вновь усваиваться детьми. Следовательно, подбирая конкретный материал для того или иного занятия, логопед обязательно включает упражнения, направленные на закрепление произносительных навыков, на развитие слухового восприятия, на анализ и синтез звукового состава слов.

2-й период обучения. Длительность 2-го периода обучения — 7—8 недель при ежедневных фронтальных занятиях. За этот период проходится большинство наиболее трудных для произношения и различения звуков (***с, с', з, з', ц; б, д, г; л, ш, ж, р***). Большое внимание уделяется дифференциации звуков. Звуки дифференцируются по следующим признакам: глухие и звонкие (***с-з, п-б, т-д, к-г, ш-ж***); свистящие и шипящие (***с-ш, з-ж***); фрикативные и аффрикаты (***с-ц***); сонорные ***р*** и ***л***; мягкие и твердые (***с-с', з-з'***).

Закрепление правильного произношения и дифференциация звуков осуществляются на протяжении этого времени не только путем обычных логопедических приемов — тренировки правильного произношения звуков на материале слогов, слов, предложений, текстов с привлечением слухового, кинестетического, зрительного восприятий, но и путем осознанного овладения звуковым составом слова.

Упражнения, направленные на анализ и синтез звукового состава слов, включаются в течение 2-го периода обучения в каждое занятие. Зрительной опорой на этом этапе служит схема слова, зарисованная на доске или выложенная из полосок бумаги (длинной чертой или полоской обозначается при этом слог; более короткими — слоги; точками или бумажными квадратиками — звуки). Схема слова усложняется постепенно. Вначале, в связи с делением слов на слоги, она имеет такой вид: ‾‾‾‾‾ — — — — , т. е. в схеме обозначаются только слово и количество слогов, затем дается полная схема односложного слова типа *мак*, т. е. . . . и двусложного типа зубы — — , еще позднее дети учатся анализировать слова со стечением согласных (типа *стол, школа*).

Для анализа всегда подбираются слова, включающие изучаемые в это время звуки. Планируя фронтальные занятия этого периода, логопед, как и раньше, указывает, какие звуки предполагается закрепить на занятии и какие формы анализа будут повторяться или даны вновь.

Большая тема, которая проходится во втором периоде обучения, — дифференциация звонких и глухих звуков. За это

Примерный план занятий 2-го периода обучения (7—8 недель)

Фронтальные занятия				
Звуки	Количество занятий	Дифференциация звуков		Подготовка к овладению анализом слов
		на слух	в произношении	
с-с'	3	*с-с'-т'-з-ц-ш*		Деление слов на слоги
з-з'	3	*з-з'-с-ж*		Полный анализ слова типа *суп*
с-з	3		*с-з*	
ц	2	*ц-с-ч-т'*	*с-ц*	
с-ц	2			
б	1			
б-п	2		*б-п*	Полный анализ слова типа *зубы*
д	1			
д-т	2	звонкие-глухие	*д-т*	
г	1			
г-к	2		*г-к*	
ш	3	*ш-с-щ*		
с-ш	3		*с-ш*	Анализ слов типа *стол* и *кошка*
л	3	*л-р-л'*		
ж	2	*ж-з-ш*		
з-ш	2		*з-ж*	
с-ш				
з-ж	2		свистящие и шипящие	
р	2	*р-р'-л*	*р-л*	
р-л	2	*р'-р-л*	*р'-л*	
р'	2	*р'-р-л'*		Закрепление пройденного
р-р'-л-л'	2		*р-р'-л-л'*	

время дети знакомятся с термином «глухой звук», учатся правильно произносить и различать на слух указанные в плане пары звуков.

3-й период обучения длится 6—7 недель. В течение этого времени фронтальные занятия по произношению проводятся 4 раза в неделю.

Звуковой системой русского языка дети в основном овладевают к середине 3-го периода. В это время на фронтальные занятия выносятся звуки *т, ч, щ* и дифференциация *т-ч; щ-ш*.

Одновременно идет окончательное закрепление в самостоятельной речи детей всех поставленных ранее звуков. Эта задача объединяется с развитием связной речи. Особенно большое внимание уделяется обучению детей рассказывать (в соответствии с требованиями программ старшей группы детского сада).

Дети учатся рассказывать связно и последовательно, не отвлекаясь от содержания, правильно строя предложение и употребляя слова в нужной грамматической форме.

Последовательное изложение тесно связано с развитием логического мышления и является одним из показателей подготовленности ребенка к школьному обучению. Детей учат рассказывать по вопросам, по данному образцу, по сюжетной картине, по серии картин и т. д.

Планируя занятия в 3-м периоде обучения, логопед указывает, во-первых, какие звуки предполагается закрепить и, во-вторых, какая работа планируется по развитию речи, например, на закрепление звуков *ч* и *щ* может быть составлен по серии картин или по образцу рассказ «Как мальчик нашел щенка».

С начала 3-го периода обучения включаются специальные занятия по обучению грамоте, которые проводятся два раза в неделю. В те дни, когда занятия по обучению грамоте не проводятся, 5—7 минут на занятиях по произношению отводится на чтение.

Теперь, наряду с закреплением всех полученных навыков, перед ребенком ставится новая задача: он овладевает буквами, т. е. письменным обозначением звуков, слиянием этих букв в слоги и слова, умением охватить зрением одновременно две буквы, уяснением значения прочитанного. Обучение чтению тесно связано с обучением письму.

В результате обучения дети должны овладеть следующими знаниями и навыками: уметь произносить и различать между собой все звуки речи (все гласные, взрывные и фрикативные, звонкие и глухие, твердые и мягкие, шипящие и свистящие); правильно употреблять все звуки в самостоятельной речи; уметь определять место любого звука в словах типа *Маша, шум*; уметь полностью анализировать слова этого типа; знать 10—13 букв; уметь плавно, по слогам, читать слова указанной сложности; уметь складывать слова этого типа из букв разрезной азбуки без предварительного анализа.

Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1965.

И. К. Колповская, Л. Ф. Спирова

Характеристика нарушений письма и чтения

Нарушение чтения и письма у детей чаще всего возникает вследствие отклонений в развитии устной речи.

При глубоких степенях общего недоразвития речи (первый и второй уровни) дети оказываются не в состоянии овладеть чтением и письмом в условиях массовой школы. Полную неспособность к усвоению чтения и письма называют **алексией и аграфией** (от греч. *а* — отрицание, *lego* — читаю, *grapho* — пишу). Для подготовки таких детей к обучению письму и чтению существует система занятий по развитию устной речи.

Дети с менее глубоким недоразвитием речи (третий уровень) в условиях массовой школы, как правило, овладевают элементарными навыками письма и чтения, но при этом делают большое количество специфических ошибок, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Частичные нарушения чтения и письма называют **дислексией и дисграфией** (от греч. *dys* — частица, обозначающая расстройство, *lego* — читаю, *grapho* — пишу).

Нарушения письма. Переходя к характеристике письма детей с недоразвитием речи, прежде всего надо отметить большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недоразвитием как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи. К числу ошибок, отражающих фонетическое и фонематическое недоразвитие речи, в первую очередь следует отнести замены букв. Возникновение таких ошибок связано с неправильным произношением звуков и с недостаточным различением фонем, близких по артикуляционным или акустическим признакам.

Легко смешиваемыми оказываются свистящие и шипящие звуки (***с, з, ц, ж, ш, щ, ч***). Как правило, свистящие и шипящие звуки заменяют друг друга и ни с какими звуками других

фонетических групп не смешиваются. Исключением являются аффрикаты, которые заменяются не только звуками данной группы, но и звуком *т*, входящим в состав аффрикат (*ч* — сочетание *т'* и *ш'*; *ц* — *т* и *с*). Наряду с этим встречается замена одного из компонентов аффрикаты *т* самой этой аффрикатой. Замены букв, соответствующих этой группе звуков, мы наблюдаем в письме детей с недоразвитием речи (*заплакал* — «жаплакал», *уши* — «уси», *зайчик* — «зайцик», *Жучка* — «Жуска», *чистит* — «тистит», *тележка* — «чилешка»).

В группе букв, соответствующих звонким и глухим согласным, наряду с заменами звонких глухими согласными (*Бобик* — «Бопик») происходят и обратные замены (*отплыл* — «отблыл»). Двусторонние замены букв могут наблюдаться у одних и тех же детей.

Нередко происходят также замены буквы *р* буквой *л* и наоборот: *сверкнула* — «свелкнула», *дятлы* — «дятры».

Значительное число составляют замены мягких согласных твердыми (*сильный* — «силный», *Таню* — «Тану») и твердых согласных мягкими (*ловит мышей* — «ловить мишей»). Сочетание этих замен можно встретить также у одних и тех же учащихся и даже в одном и том же слове (*пыль* — «пил»).

Довольно значительную группу ошибок составляют и замены гласных букв (*ковер* — «ковюр») и т. д.

Замены букв характерны для письма детей с недоразвитием речи. Смешиваются и заменяются буквы, соответствующие, как показано выше, определенным группам звуков (свистящих и шипящих, звонких и глухих, сонорных, мягких и твердых согласных). Различия между звуками оказываются легко уловимыми при нормальном развитии речи. Нарушения же речевого развития ребенка могут вести к большим трудностям в различении указанных звуков.

Известно, что маленький ребенок на начальных ступенях речевого развития еще плохо произносит многие звуки и смешивает их в речи, однако в процессе общения под влиянием речи окружающих эти недочеты преодолеваются к 5—6 годам. К этому времени дети уже овладевают всеми звуками речи. Произнося правильно звуки, целые слова, ребенок тем самым практически усваивает звуковые образы слов.

В случае недоразвития речи различия между речевыми звуками оказываются для ребенка труднодоступными и

практического овладения звуковым составом слова при этом не происходит; возникают частые затруднения в определении количества и порядка звуков в слове; недостаточно четко различаются детьми сходные звуки. Но если ребенок не знает, какой звук входит в состав слова, то в процессе письма ему трудно найти нужную букву (*т* или *д*, *б* или *п*, *р* или *л* и т. д.). Отсюда и возникают многочисленные замены букв.

Замены букв, как правило, в процессе специального обучения постепенно преодолеваются. У некоторых детей они сохраняются длительное время, особенно при написании сложных по слого-звуковой структуре слов. Однако надо иметь в виду, что степень их распространенности у разных учащихся далеко не одинакова даже на одном и том же уровне обучения. Это зависит от особенностей речевого развития ребенка и его компенсаторных возможностей. То же самое надо иметь в виду и в отношении других ошибок, встречающихся у детей с речевым недоразвитием.

Трудностями в звуковом анализе, отсутствием стойких звуковых образов слов можно объяснить также ошибки, вызывающие нарушения структуры слова, например, пропуски и перестановки букв, раздельное написание частей слова и др.

В первую очередь следует указать на пропуски букв, которые являются наиболее распространенными из названных ошибок. Пропуски букв иногда настолько изменяют слово, что оно оказывается или непонятным вне данного контекста («лела» — *легла*), или приобретает совершенно новое значение («пасла» — *спасла*, «купать» — *покупать*). Но еще более измененными и неузнаваемыми становятся слова в результате перестановки букв в слове и раздельного написания частей слова («све» — *все*, «сатла» — *стала*).

Помимо ошибок, связанных с нарушениями фонетико-фонематического строя, у детей с речевым недоразвитием встречаются многочисленные ошибки, в значительной мере отражающие пробелы в формировании лексико-грамматических систем их речи. Сюда относятся и многочисленные ошибки, связанные с недостаточным усвоением правил правописания. Часть их совершенно совпадает с ошибками учащихся массовой школы, но у детей с речевым недоразвитием эти ошибки встречаются значительно чаще.

В качестве примера можно привести и ошибки на безударные гласные. Наибольшее количество их падает на неправильное употребление корневой гласной (*чижи* — «чежи»). Но встречаются ошибки и в окончаниях слов (*из речки* — «из речке», *грязное* — «грязнае»), а также в приставках (*пошли* — «пашли») и суффиксах (*бабочка* — «бабачка»). Ошибки на безударные гласные занимают, как известно, значительное место и в письме детей с нормальной речью, но несравненно меньше, чем у детей с речевым недоразвитием. Решающая роль здесь очевидно принадлежит всему предшествующему речевому развитию, которое протекает по-разному у детей с речевым недоразвитием и у детей, не страдающих речевыми нарушениями.

Еще совсем маленький ребенок, воспринимая речь окружающих и пробуя говорить, употребляет множество ошибочных речевых форм, созданных им самим по аналогии с правильными формами, услышанными в речи окружающих. Но постепенно в процессе речевой практики ребенок овладевает правильной речью с ее фонетическими, лексическими и грамматическими закономерностями. «Это делает возможным нередко правильное написание ребенком многих слов еще до того, как ему сообщают орфографические правила»[1]. «Грамотное написание, очевидно, определяется не только знанием правила. Оно подготавливается еще задолго до его происхождения опытом устного общения и обобщения, возникающих в этом опыте. В практике устного общения ребенок множество раз слышит и сам употребляет те же формы в слоге, стоящем под ударением»[2].

Поэтому ребенок с нормальной речью, практически владеющий звуковым составом слова, оказывается в состоянии избежать многих ошибок, хотя и не проходил соответствующих правил. Но это при условии достаточного развития фонематического восприятия, когда у ребенка имеется достаточно устойчивое представление о звуковом составе слова. А если нет четкого различения звуков, тогда не возникают и звуковые образы слов, а следовательно, и практические звуковые обобщения, которые дают возможность правильно писать слова до получения сведений об орфографических правилах. В таких случаях не только отсутствует «чутье языка», но и не оказывается основы для овладения орфографическими правилами, грамотным письмом.

[1] *Левина Р. Е.* О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Вопросы логопедии. — М., 1959. — С. 227.

[2] Там же. — С. 245.

Среди ошибок на безударные гласные, как указывалось, чаще всего встречаются ошибки в корневой гласной. Этих ошибок очень много в работах детей с недоразвитием речи и в тех случаях, когда правило правописания безударных гласных уже пройдено ими. Для «использования правила правописания безударного гласного (неуловимого в непосредственном восприятии) ребенок должен оказаться способным подобрать однокоренное слово, в котором сомнительная гласная стоит под ударением»[1].

Но речевое развитие описываемых нами детей как раз не может удовлетворить указанным требованиям. Ограниченный словарный запас, недостаточная сформированность семантической стороны речи, отсутствие четких звуковых представлений о слове затрудняют нахождение родственных слов, необходимых для проверки сомнительного гласного. Действительно, если дети не знают звукового состава слова, то в процессе речевой практики у них не может возникнуть представление о его значимых частях. В таких случаях дети испытывают затруднения в группировке слов по признаку общего корня. Этому мешает еще и бедность словарного запаса: однокоренных слов в пассивной и активной речи детей очень мало.

К тому же следует заметить, поскольку речь идет о необходимости поставить звук под ударение, что дети с недоразвитием речи неправильно употребляют ударения. Даже там, где нет сомнений в написании слова, где соблюдается фонетический принцип письма, они пишут с ошибками, так как неверно ставят ударение и неверно говорят («и упала в ваду» — *и упала в воду*).

Если ребенок допускает ошибки при написании гласного в ударном слоге, то можно представить те трудности, которые возникают перед ним тогда, когда гласная находится в безударном положении в слове и надо найти те формы, где она была бы под ударением. Таким образом, дети с недостатками речи

[1] *Левина Р. Е.* О генезисе нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи // Вопросы логопедии. — М., 1959. — С. 225.

испытывают большие затруднения при использовании правила правописания безударных гласных.

Распространенный тип ошибок на письме у детей с недоразвитием речи — неправильное употребление падежных окончаний. Ошибки бывают не только в трудных, особых случаях склонения существительных и неясного правописания их, но и в простых падежных формах («она лечила зубу»).

Причины указанных ошибок следует искать также в особенностях речевого развития детей. Известно, что грамматическая тема «Склонение существительных» в массовой школе проходится в 3-м классе, но уже до изучения правил склонения существительных ребенок с нормальной речью в общем справляется с изменением слов по падежам, за исключением, может быть, особых случаев склонения, трудных случаев правописания (например, правописание безударных окончаний). По данным А. Н. Гвоздева, процесс формирования склонения относится к 5—7 годам.

У детей с недоразвитием речи этот процесс задержан и к моменту школьного обучения, как правило, оказывается незавершенным. То, что ребенок допускает ошибки в употреблении винительного падежа, с достаточной очевидностью указывает на начавшийся, но еще не завершившийся у детей с недоразвитием речи процесс дифференциации окончаний существительных в зависимости от типа склонения.

Действительно, из истории речевого развития ребенка известно, что для начального периода усвоения окончаний в пределах известного падежа характерно то, что одно из них оказывается господствующим, вытесняя собой все остальные и захватывая существительные разных типов. Лишь постепенно усваиваются, а затем дифференцируются все окончания внутри данного падежа. Так, в винительном падеже единственного числа универсальным окончанием, распространяющимся на существительные всех родов, является окончание *-у*. Поэтому наряду с правильным употреблением *-у* появляются слова, составленными по аналогии, но не соответствующие нормам русского языка: «клесу» (*кресло*), 1 год 11 мес. 5 дней; «дай дитоцку» (*дай листочек*), 2 года 10 дней[1].

[1] Приводимый фактический материал по формированию винительного падежа существительных у ребенка заимствован из книги А. Н. Гвоздева «Формирование у ребенка грамматического строя русского языка». — М., 1949.

Это продолжается примерно до 3 лет. В период с 5 до 8 лет окончание *-у* прикрепляется исключительно к женскому роду и только к первому склонению. У детей с недоразвитием речи период усвоения окончаний, в данном случае винительного падежа, оказывается все еще не вполне завершенным и к более старшему возрасту.

Наряду с генерализацией одного или недостаточной отдифференцированностью нескольких окончаний в пределах одного падежа, свидетельствующих о происходящем процессе овладения данной грамматической формой, у детей школьного возраста с поздним развитием речи также приходится наблюдать случаи смешения разных падежей, употребления одной падежной формы вместо другой («В этом кино рассказывается об замечательных врачей, которые возвращают жизнь людям»).

Между тем у ребенка в норме «разграничение отдельных падежей происходит очень рано (около 2 лет)»[1]. Случаи смешения падежей отмечаются лишь в самый ранний период овладения грамматическими категориями. Процесс усвоения падежей у детей с недоразвитием речи явно запаздывает. Общее речевое недоразвитие этих детей, их ограниченный речевой опыт, отсутствие четкого морфологического анализа слов препятствуют выделению и усвоению обобщенных значений флексий, характерных для данной падежной формы слова.

Дети с недоразвитием речи, владеющие крайне ограниченным словарем, не понимающие значения некоторых самых простых слов, испытывают большие трудности в усвоении и употреблении слов с отвлеченными значениями, например служебных. Для ребенка, еще не имеющего в своем словаре обозначений многих окружающих его предметов и явлений, служебные слова, лишенные предметного содержания, не выступают в качестве самостоятельных слов. Результатом этого являются многочисленные ошибки в написании союзов («истали печатать в газеты»), частиц («Лида неумеле плавать») и предлогов. Недостатки в использовании предлогов очень распространены в письме таких детей: опускание предлогов, включение лишних предлогов, слияние предлогов с

[1] *Гвоздев А. Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. — М., 1940. — Ч. II. — С. 85—86.

предшествующими или следующими за ними словами, замена предлогов. Например: «Гешу записали паротезанский отряд» (*Гешу записали в партизанский отряд*); «Оля с маленькой с Ниной идет домой» (*Оля с маленькой Ниной идет домой*); «собака бросилай с кореяак Нади и с хотила за платила взила и втыта на берек» (*собака бросилась скорее к Наде и схватила за платье, взяла и вытащила на берег*); «он слез сканя» (*он слез с коня*); «воробей слетел из крыши сарая и сел на землю» (*воробей слетел с крыши сарая и сел на землю*).

Однако лексическое недоразвитие проявляется не только в употреблении служебных слов, но и в своеобразном использовании других частей речи. В письменной речи описываемых нами детей употребляются в основном существительные и глаголы, реже встречаются прилагательные, местоимения, наречия. Отсутствующие в словаре ребенка слова заменяются другими, например: «девочка строит (*плетет*) венок».

Наряду с заменами слов, отсутствующих в словаре ребенка, наблюдаются замены, проявляющиеся в результате смешения слов, неумения отдифференцировать слова с разными значениями. Смешиваются между собой понятия, объединенные какими-либо общими признаками. Например, дети пишут вместо *прыгать* — «летать», вместо *вязать* — «шить». Первые два понятия объединяются по признаку движения, второе — по общности производимых действий и результатов труда и т. д.

Смешиваются также слова, сходные по звучанию. Как отмечалось, детям с недоразвитием речи свойственны недостатки звукового анализа. Неспособность представить себе все элементы слова в их закономерной последовательности и в определенном количестве приводит к отсутствию четких представлений о звуковом составе слова. Неясность и неустойчивость знаний о звуковом составе слова препятствуют образованию прочных связей между звуковыми образами слов и их значениями. Происходит смешение слов с разными значениями на основе звукового сходства (вместо *кувшинка* — «кувшин», «кувшинчик»).

В некоторых случаях не дифференцируются и более далекие по звучанию слова. Так, при необходимости вставить в текст соответствующие слова из числа предложенных для справок дети смешивают сходные по контуру или по отдель-

ным звукам, но разные по значению слова: «летают у речки ужи» (*стрижи*); «пробегают колючие стрижи» (*ежи*); «в лесу пахнут камыши» (*ландыши*).

Замена слов происходит и в результате смешения однокоренных слов с приставкой и без нее. Например, ребенок пишет: «курица приносит яйцы». Глагол *нести* заменяется глаголом того же корня, но с приставкой *при*. Подобные ошибки возникают в результате того, что дети, испытывая трудности в морфологическом анализе, плохо овладевают смысловым значением элементов слов, в частности приставок.

Следует также указать на своеобразное использование слов, которое связано со стремлением конкретно описать ситуацию. Так, один из учеников описывает картину следующим образом: «мальчик сидел на скамейке, у него висит калстук» (*галстук*). Ребенок не ограничивается сообщением того, что у мальчика есть галстук, а старается передать ситуацию точно: галстук «висит». Использование слова «висит» в приведенном контексте можно логически оправдать, но оно противоречит общепринятому словоупотреблению в нашем языке.

Помимо приведенных случаев замен можно наблюдать замену словами, созданными самим ребенком. Например, вместо *сапожник* — «почильник», *маляр* — «красильщик», *фотограф* — «аппаратчик», *вышка* — «прыжка». При обозначении профессий слова образуются от названий орудия производства (*фотограф* — «аппаратчик»), обозначение некоторых предметов, сооружений происходит от названия действия, для которого они предназначены (*вышка* — «прыжка»).

Подобные замены, хотя они и возникают вследствие отсутствия в словаре ребенка некоторых слов, свидетельствуют о значительном успехе в речевом развитии, о появлении представлений о морфологическом анализе слов. Самостоятельное создание ребенком слов оказывается возможным благодаря выделению и последующему обобщению отдельных элементов слов.

Взяв корни слов существительных (*аппарат*) или глаголов (*красить, починять, прыгать*), ребенок присоединяет к ним суффиксы и окончания и создает слова, хотя и не существующие в языке, но правильные по составу. Такое словотворчество говорит о начавшемся активном усвоении грамматических закономерностей родного языка.

Приведенный материал показывает трудности, возникающие у детей с недоразвитием речи при назывании предметов и явлений окружающей действительности. Часть слов отсутствует в словаре ребенка, значения некоторых недостаточно четки, определены и отграничены от значений других слов, что затрудняет их дифференцировку и вызывает смешения и замены. Количественная недостаточность словарного запаса, а в еще большей мере несформированность значений приводят к своеобразному использованию слов детьми с недоразвитием речи.

Своеобразно также синтаксическое оформление письменной речи у детей с речевым недоразвитием. В создаваемых ими конструкциях наблюдается целый ряд отклонений от общепринятых норм построения предложений.

Недостаточность словаря, несформированность, нечеткость значений отдельных слов вызывают крайнюю бедность описательных средств в письме детей с недоразвитием речи, а в некоторых случаях и отсутствие необходимого по контексту слова, что приводит к явному пропуску членов предложения. Пропускаются как главные, так и второстепенные члены предложения.

Дети с речевым недоразвитием на начальных этапах формирования письменной речи, передавая определенную ситуацию, перечисляют предметы, не называя действия. В результате появляются предложения с пропущенным сказуемым: «Саша рыбу». Такие предложения постепенно исчезают, однако пропуски сказуемого встречаются и на уровне более сформированного письма. По мере усложнения грамматических форм, употребляемых детьми в письменной речи, а именно при появлении составных сказуемых, может опускаться уже не все сказуемое, а различные его части: то пропускается связка составного именного сказуемого, то при наличии вспомогательного глагола в составном глагольном сказуемом пропускается глагол в неопределенной форме.

Пропуски подлежащего более распространены в сложном предложении. Вероятно, этому способствуют затруднения, возникающие у детей при конструировании сложных предложений. Поэтому не только в силу названия того или иного слова, но и из-за сосредоточенности на построении предложения, подборе грамматических форм слов ребенок может

упустить подлежащее («он увидел, что у женщины упала сумка, и увидал, что на руках держит девочку»). Иногда встречаются пропуски подлежащего и в простом предложении.

Среди второстепенных членов предложения особенно явным является пропуск прямого дополнения в связи с выполняемой им ролью в логической структуре предложения, а именно в случае пропуска прямого дополнения отсутствует предмет, на который направлено названное действие («мама адивает...»).

Пропуск слов нарушает синтаксическую структуру предложения, не говоря уже о логике повествования.

Характерны для детей с речевым недоразвитием трудности грамматического выражения отношений предметов и процессов окружающей действительности. В их письменных работах распространены ошибки, вызывающие нарушения связей в словосочетаниях (ошибки управления, согласования).

Одним из средств, служащих для выражения сложных опосредованных грамматических отношений, являются предлоги, используемые для подчинительной связи. С их помощью осуществляется предложное управление.

Пропуск предлогов в целом ряде случаев вызывает нарушение связей в словосочетаниях и влечет за собой ошибки морфологического характера. Существительное приобретает не ту падежную форму, с которой употребляется пропущенный в данном контексте предлог.

Однако нарушения управления можно наблюдать и при наличии необходимого предлога. Так, иногда, несмотря на то, что предлог имеется и именно тот, который должен быть в данном контексте, наблюдаются ошибки в употреблении падежной формы существительного («Дядя Петя положил на машина елку»).

Причину этого, по-видимому, следует искать в ограниченном речевом опыте ребенка, при котором не оказывается достаточно прочных обобщенных связей между тем или иным предлогом и падежной формой существительного, требуемой этим предлогом. Образованию подобных связей, вероятно, препятствует семантическая несформированность предлогов, с одной стороны, с другой — незавершенность процесса формирования склонения существительных.

Нахождение соответствующей формы падежа даже при правильном выборе предлога в подобных условиях превращается

в сложную задачу. Те же трудности определения необходимого падежа существительного наблюдаются и при беспредложном управлении («Девочка нагнулась и стала рвать жолтыми кувшинками»).

О трудностях выбора нужного падежа можно судить по многочисленным поискам правильной формы, которые наблюдаются в письменных работах учащихся.

Лексическое отставание детей с речевым недоразвитием, недостатки морфологического анализа у них, препятствующие формированию четких представлений о значении слов, флексий, характерных для определенной падежной формы слова, в конечном счете и приводят, по-видимому, к трудностям установления связей между словами. Вероятно, с трудностями в морфологическом анализе связаны и ошибки согласования в письме: «А девочка лепят собоку (*собаку*)».

Еще большие затруднения наблюдаются при употреблении в письме сложных конструкций. Употребление сложных предложений предполагает достаточно высокий уровень развития мышления и речи. В процессе конструирования сложного предложения ребенок должен проделать значительную работу: сформулировав законченную мысль, удержать ее, а затем присоединить новую мысль, связав ее логически и грамматически с первой. Все это очень трудно для детей с речевым недоразвитием.

Поэтому в построении сложных предложений помимо тех затруднений, которые наблюдаются в конструировании простых, имеются свои собственные специфические трудности.

Очень распространенным в письме является отделение в сложноподчиненном предложении придаточного предложения от главного. Часто встречающаяся ошибка этого типа — существование придаточного предложения рядом с главным как самостоятельного, независимого предложения. В этих случаях после первого предложения, главного или придаточного, там, где должна быть запятая, ставится точка, а второе предложение начинается с большой буквы: «Когда пионеры выступили. Стали выступать учителя». Это нарушение касается как бы оформления предложения и не отражается на его содержании. Наряду с этим встречаются случаи, когда придаточное предложение в письме употребляется не только рядом с главным как самостоятельное, но и вообще без

главного. В некоторых случаях главное предложение сохраняется лишь частично и т. д.

Следует упомянуть и о трудностях членения текста на предложения и связанных с ними пунктуационных ошибках в работах учащихся с недоразвитием речи. Несмотря на специальное обучение пунктуации, в письме детей с речевым недоразвитием наблюдается большое количество ошибок в употреблении точек. Работы этих детей, особенно на начальных этапах обучения, представляют собой текст, не расчлененный на предложения, в котором совсем нет точек или имеется точка лишь в конце. По мере овладения письмом на смену совсем нерасчлененному тексту приходит текст, в котором есть точки, но не все. Наряду с нерасчлененностью, а следовательно, отсутствием необходимых точек, наблюдается явление обратного порядка: неправильно поставленные точки разбивают предложение.

В сложноподчиненных предложениях в таких случаях главное и придаточное выступают как отдельные самостоятельные предложения.

Ошибки в употреблении точки преодолеваются с трудом и наблюдаются вплоть до старших классов. Бедность словаря ребенка, недостаточность представлений о звуковом составе слов, несформированность морфологического анализа затрудняют синтаксическое оформление мысли, а в тех случаях, когда она оформлена, — ее выделение из речевого потока. Поэтому дети с речевым недоразвитием не просто не усваивают правила употребления точки, уровень их речевого развития не создает основы для его применения.

Каждое из указанных нарушений письма может встречаться и у детей с нормальным речевым развитием, но совокупность их составляет картину, характерную для дисграфии. При этом такие ошибки, как замена букв и аграмматизм, в письме следует считать диагностическими.

Нарушения письма часто сопровождаются недостатками чтения, которые также обусловлены отклонениями в развитии устной речи.

Н а р у ш е н и я ч т е н и я у детей распространяются как на способы овладения чтением, так и на темп чтения, и на понимание прочитанного.

Дети с недоразвитием речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок.

Нередко, стремясь объединить отдельно названные буквы в процессе чтения слов, дети произносят бессмысленный набор звуков, в силу чего слово теряет свое значение. Например, читают «куника» вместо *клубника* «побистро» вместо *побеги быстро*, «кантон» вместо *кнутом*.

Бывает и так, что, назвав первые две-три буквы читаемого слова, дети стараются угадать, что они должны прочесть. Это приводит к замене читаемого слова другим, сходным по буквенному составу, но отличающимся по значению. Например, читают «уголок» вместо *уголек*, «картошка» вместо *карточка*.

Учащиеся с недоразвитием речи могут прочесть слово правильно и тут же, прочитывая его вторично, сделать ошибку, воспринять его как совершенно новое, неизвестное им.

К числу наиболее специфических ошибок можно отнести замену одних букв другими. В основном заменяются буквы, соответствующие звуки которых либо совсем не произносятся детьми, либо произносятся неправильно. Однако заменяются и буквы, которые обозначают правильно произносимые звуки. В этом случае ошибки могут иметь неустойчивый характер: при одних обстоятельствах буквы заменяются, при других — читаются правильно. Наряду с буквами заменяются целые слоги. Так, вместо *береза* учащиеся могут читать «пелеса», *белочка* — «белоська», *кругом* — «круком», *крыльцом* — «крылечком». Характерны «застревания» на какой-то букве, слоге, слове, неоднократные повторения их в процессе чтения.

Дети с недоразвитием речи делают при чтении и такие ошибки, которые характерны для детей с нормальным речевым развитием. Но количество этих ошибок у первых будет значительно большим, чем у вторых. Сюда можно отнести ошибки на пропуски или добавления букв, перестановки, неправильное окончание слов и т. д.

Степень сформированности навыка чтения у детей может быть различной, но во всех случаях наблюдаются указанные выше характерные ошибки.

Чтение детей с недоразвитием речи характеризуется также замедленным темпом, так как они часто застревают на чтении отдельных слов, часто возвращаются к повторному чтению отдельных букв, отдельных частей слова и целого слова для того, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое. Однако не у всех детей темп чтения отдельных слов одинаков. На него существенное влияние оказывает буквенный состав слова.

Мы не исчерпали всех затруднений и ошибок, которые наблюдаются у детей с недоразвитием речи, а остановились лишь на некоторых внешних проявлениях, характеризующих нарушения в усвоении техники чтения. Они в первую очередь связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустически сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Это влечет за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков.

Постараемся на некоторых фактах показать, как отклонения в развитии речи приводят к специфическим затруднениям и ошибкам чтения.

Как уже указывалось, среди ошибок в чтении наиболее часто встречается замена букв. Каждая из ошибочно прочитанных букв заменяется не любой, а строго определенными буквами, в зависимости от характера нарушения соответствующего звука в произношении. Каждая буква может оказаться соотнесенной с двумя-тремя различными звуками, так как вместо ***с*** ребенок слышит не то ***с***, не то ***ш***, не то ***з***, вместо ***т*** — ***д*** и т. д. За буквой нет четкого звукового образа, она не ассоциируется с произношением определенного звука. Буква не выполняет определенную функцию по отношению к обобщенному звуку.

В то же время известно, что правильное чтение становится возможным лишь тогда, когда ребенок научится правильно и четко различать отдельные звуки речи. Только при этом условии буквенное обозначение наполняется соответствующим звуковым содержанием.

Специальные исследования показали, что существует связь между различением звуков и запоминанием их графического обозначения. Недостаточное различение акустически сходных звуков приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоении их как графем (обобщенного зрительного представления о звуках речи).

Если на первых порах обучения решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, то в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового анализа образа слогов, целых слов, а иногда и фраз, сложившихся уже в процессе устного общения. Ребенок соотносит буквы с этими образами и благодаря этому понимает читаемое.

Если у ребенка нет четких представлений о том, из каких звуко-буквенных элементов состоит слово, то у него с трудом формируются обобщенные звуко-слоговые образы. Вследствие этого он не может объединять звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными более легкими слогами и узнать их.

Чем более бедны представления детей о звуковом составе слова, тем сильнее обнаруживаются недостатки чтения, так как проявляется зависимость между узнаванием слога или слова и различением звуков, входящих в их состав.

Отсутствие четкого звукового образа слова затрудняет формирование четкого зрительного образа этого слова в процессе чтения.

Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав их был достаточно четок и чтобы ребенок умел их правильно произносить.

Т. Г. Егоров подчеркивает, что «преодоление трудностей слияния в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка: чем лучше владеют дети устной речью, тем легче произвести слияние звуков читаемого слова»[1]. У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образы слов в их обобщенном звуко-буквенном обозначении. «В тех случаях, когда это по каким-либо причинам не происходит, — отмечает Д. Б. Эльконин, — ребенок отстает в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает «муки слияния», не умеет переходить от букв и их названий к звукам живой речи»[2]. Подобную картину мы наблюдаем у детей с общим недоразвитием речи.

---

[1] *Егоров Т. Г.* Психология овладения навыком чтения. — М., 1953. — С. 74.

[2] *Эльконин Д. Б.* Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. — М., 1956. — № 5.

Несомненно, что у описываемых детей нарушения чтения связаны с недостаточностью представлений о звуко-буквенном составе слова. Возникший у ребенка в процессе такого чтения звуковой образ слога или слова не сразу узнается. Так возникает чтение по догадке с частой заменой одного слова другим. Этим объясняются и такие ошибки в чтении, как многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замены и т. д., что приводит нередко к искажению прочитанного, к неправильному пониманию и обусловливает резко замедленный темп чтения.

Степень сформированности навыка чтения может быть выражена различно. Она связана в первую очередь с проявлениями фонетико-фонематического недоразвития речи у детей, с состоянием анализа звукового состава слова.

Однако анализ ошибок показывает, что нельзя объяснить все ошибки в чтении недостаточной сформированностью звукового состава слова у детей. Многие ошибки, затрудняющие усвоение техники чтения, обусловлены недостаточностью лексико-грамматического развития речи.

Постараемся показать это на примере. Как указывалось выше, наиболее специфическими и характерными ошибками чтения для детей с недостатками речи являются замены слов и смешение элементов слова. Т. Г. Егоров относит их к ошибкам восприятия, проявляющимся в результате неправильного схватывания слова по его отдельным опознавательным признакам.

Однако неправильное схватывание слова может иметь разную природу. В одних случаях слово может заменяться другим на основе фонетического сходства, а также неправильного произношения и различения звуков. В других случаях ошибки, связанные с заменой слов, обусловлены тем, что у детей слабо развито чувство языка и они полностью пренебрегают формальными частицами, характеризующими части речи (читают *заплатка* как «запустил», *богатырь* — «богатый», *короткие* — «которые», *унес* — «у нас», *председатель* — «представлял» и т. д.).

Встречаются довольно часто и такие замены, которые связаны с недостаточным обобщением формы слова, его основы и окончания, суффикса и приставки. Отсюда ошибочные замены слов, близких по корню, но отличающихся по другим

морфологическим элементам (вместо *набрали* читают «набросали», *опустил* — «пустил», *собрались* — «добрались» и т. д.). Этот вид ошибок наиболее распространен. Из них чаще всего встречаются замены не всего слова, а лишь его окончания (*днем* — «дней», *деревьев* — «деревья» и т. д.). Такие ошибки свидетельствуют о том, что ученик не понимает значения и роли окончания слова для установления связи слов в предложении.

Все разобранные выше ошибки обусловлены тем, что у ребенка нет направленности на морфологический анализ элементов слова. В процессе зрительного восприятия у него возникает догадка, в основе которой лежат некоторые признаки буквенного сходства, хотя по структуре, по форме, по своему грамматическому значению эти слова резко отличаются друг от друга.

Для того, чтобы во время чтения возникла правильная смысловая догадка, правильное узнавание образа слова, необходимо знать не только звуковой, но и морфологический его состав. Если морфологический образ недостаточно точен, то в процессе чтения наблюдается обилие специфических ошибок, связанных с игнорированием морфологических элементов слова, причем эти ошибки весьма устойчивы и встречаются нередко и после того, как первоначальные затруднения в овладении техникой чтения уже преодолены детьми.

Даже когда учащиеся с недостатками речи овладевают техникой чтения и переходят к целостному восприятию слов, ошибок в чтении остается еще очень много. К условиям, влияющим на формирование правильного навыка чтения, относится умение не только воспринимать сразу изолированные слова, но и соединять их в более сложные единства — в сочетания.

Ребенок с нормальным речевым развитием легко улавливает в процессе чтения принцип сочетаемости слов благодаря наличию естественно происходящей в обычном речевом акте подготовки. Практически, используя различные слова в самых разнообразных контекстах, он приобретает довольно точные представления об их звуковом и морфологиче-ском составе. Поэтому во время чтения у ребенка на основе лексической обработки материала и умения сгруппировать его в нужном направлении естественно возникает правильная

ориентировка в значимых элементах слова. Читая фразу, например, *Мальчик дает книгу товарищу*, учитывая соответствующие лексико-грамматические связи слов, ребенок знает практически, как они должны сочетаться между собой, знает, что слова *дает* и *книга* могут сочетаться как *дает книгу* и никак иначе. Поэтому необязательно в процессе чтения воспринимать все слова целиком, чтобы возникла правильная смысловая догадка. Дети начинают догадываться о смысле читаемого, дойдя до середины слова, а иногда даже и в начале его. Прочитанная часть фразы влияет на восприятие последующих слов этой же фразы.

Что касается детей с общим недоразвитием речи, то у них очень часто продолжает оставаться неконтекстное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети воспринимают при чтении изолированные слова как равноценные. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию. Они часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. У этих детей нет достаточной речевой опоры, которая бы создавала возможность предвосхитить читаемое на основе восприятия предшествующей части фразы. Поэтому смысловая догадка в процессе чтения лежит в пределах слова и обусловливается не ранее прочитанной частью фразы, а прочитанной частью читаемого слова. Бедность практических морфологических обобщений у детей приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Чтобы не допустить ошибки, ребенку необходимо проверить свою догадку через повторное восприятие текста. Разрыв между восприятием и речевой подготовленностью в свою очередь снижает темп чтения. Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обусловливают друг друга.

Само собой разумеется, что при выраженных отклонениях в овладении техникой чтения понимание текста оказывается нарушенным. Звуковой образ слова в процессе чтения плохо узнается, и его связь со значением не устанавливается.

Однако недостаточно полное понимание читаемого наблюдается и у тех детей, которые преодолели звуко-буквенные затруднения, связанные с воссозданием звуковой формы слова. В этих случаях глубина и точность понимания находятся в тесной зависимости от уровня речевого развития ребенка, богатства его жизненного опыта, особенности читаемого материала и т. д.

Для понимания содержания прочитанного нужны прежде всего определенный запас слов, знание их значения. В то же время словарный запас у детей с недоразвитием речи весьма ограничен. Многих слов дети не знают; значение других слов понимается лишь в определенной ситуации, а в другом контексте, где это слово может приобрести новый смысловой оттенок, оно выступает уже как незнакомое; значение третьих является, наоборот, более широким, недостаточно дифференцированным и т. д.

Понимание прочитанного зависит не только от степени и характера овладения значением слова, но и от понимания связи слов, связи предложений.

Особенно часто дети не умеют произвести морфологический анализ слова. Они не узнают слова в новых падежных и глагольных формах, слова, измененные приставками, суффиксами.

Особую трудность представляет для понимания читаемого тот материал, где отношения между предметами выражены в трудной грамматической форме, где раскрывается одновременность действия или одно действие предшествует другому, т. е. передается последовательность или причинная зависимость. Учащиеся с недоразвитием речи с большим трудом разбираются в этой зависимости, часто ее не понимают или понимают недостаточно верно. Так, например, читая один из абзацев рассказа, в котором говорилось о порывистом ветре, раскачивающем деревья и срывающем листья с веток, дети пересказывали его следующим образом: «Пусть деревья перестанут качаться, тогда и ветра не будет».

Большие затруднения в понимании читаемого вызывает наличие в тексте относительных и указательных слов (местоимений, предлогов, союзов). Метафоры, идиоматические выражения, сравнения чаще всего недоступны для понимания.

Недостаточностью речевого развития следует объяснить ошибки, обусловленные неумением установить смысловое, ритмическое членение фразы при чтении текста.

Недостаточно полное понимание смысла предложения приводит ребенка к отрывистому чтению с паузами между словами. Пауза делается нередко после чтения каждого слова. Ребенку совершенно безразлично, на какие части при помощи пауз разделяется предложение. Чтение предложений или текста идет по принципу присоединения слов друг к другу. Слова сочетаются отдельно, без объединения их во фразовую интонацию (так называемое рубленое чтение). Выразительность чтения есть одно из проявлений сознательного чтения. Хорошо выраженным может быть то, что хорошо понято.

Таким образом, лексические, морфологические и синтаксические трудности нередко наслаиваются и дополняют друг друга, что приводит к значительным нарушениям чтения.

Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной. — М., 1968.

О. А. Токарева

Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии)

Разнообразные расстройства чтения и письма носят название дислексий и дисграфий. Они встречаются как у взрослых, так и у детей. У взрослых это распад уже имеющихся навыков чтения и письма в результате перенесенных мозговых заболеваний, локализованных в соответствующих областях коры мозга. Такое изменение навыков, особенно в письменной речи, часто наблюдается при афазиях. Дислексии и дисграфии у детей — специфические затруднения в овладении навыками письменной речи, которые чаще всего сопутствуют недоразвитию устной речи при дислалиях, дизартриях, алалиях, тугоухости, но могут возникнуть и проявляться самостоятельно.

Дислексические и дисграфические расстройства у детей выражаются различно: от отдельных затруднений при чтении и письме до полной невозможности овладеть этими навыками. При дислексиях у детей с трудом формируется навык чтения. Дети плохо удерживают в памяти графический образ букв и не могут их сливать в слоги и слова. При дислексии во время чтения наблюдаются своеобразные ошибки: перестановки букв, смешение букв, сходных по начертанию, пропуски строчек и т. п. Чтение протекает крайне медленно и часто носит угадывающий характер (чтение по догадке). Одновременно с нарушением чтения у таких детей отмечаются и затруднения в овладении письмом. Обучающиеся письму не могут соединить буквы в слова, а из слов составить фразы; они пишут слова с большими искажениями их буквенного состава. В письме таких детей наблюдаются характерные замены букв, пропуски и перестановки букв и слогов.

Дислексии и дисграфии представляют собой особые формы избирательных западений в области формирования спе-

циализированных систем условно-рефлекторных связей, представляющих физиологические механизмы навыков чтения и письма. Хотя расстройства чтения и письма нередко встречаются вместе и взаимодействуют, все же природа их механизмов неодинакова. Это объясняется тем, что сами акты чтения и письма в норме имеют в своей основе ряд особенностей. Так, при чтении ведущую роль играет узнавание букв, здесь также действует специальная зрительная техника: скорость движения глаз при восприятии букв, синхронные движения глаз вдоль строки, наличие бокового зрения (М. Е. Хватцев). В основе письма лежат воспроизведение звуков, перевод фонемы в графему. Однако это не простой акт, а сложная мыслительная операция, осуществляющаяся при наличии нормального слуха и четких артикуляций (проговаривания), участии оптико-моторных компонентов ребенка при письме.

Неврологические представления о сущности данного нарушения и его механизмах складывались не сразу.

Так, например, в прошлом в литературе защищалось неправильное положение, что алексии и аграфии являются одним из компонентов общего слабоумия (Bachman, Heller, Engler и др.).

Нарушения чтения и письма как характерную самостоятельную патологию речевой деятельности отмечали в своих работах Kussmaul (1877) и Berkan (1881). Работы, специально посвященные данному нарушению у детей, впервые опубликовали в 1896 г. английские врачи-окулисты Kerr и Morgan. Уже в работах последнего отмечалось, что нарушения чтения и письма могут быть изолированным нарушением, а не только компонентом, сопутствующим умственной отсталости. Morgan наблюдал и описал затруднения в чтении и письме у 14-летнего мальчика. В других отношениях этот мальчик был полноценным. В 1900 г. Hinehelwud описал два таких же случая у детей. Он назвал эти затруднения у детей при чтении и письме алексией и аграфией. В дальнейшем различными авторами был описан ряд подобных расстройств у детей.

Таким образом, во второй половине XIX в. в литературе утверждается новое направление — рассматривать патологию чтения и письма у детей как изолированное нарушение,

наблюдающееся при локальном мозговом заболевании. Это нарушение может встречаться и при полноценном интеллекте, и даже у одаренных детей. Авторы, защищавшие изолированный характер данного нарушения, утверждали, что в основе патологии чтения и письма у детей лежит неполноценность оптического восприятия, нарушенными оказываются зрительные образы слов и отдельных букв. Овладение процессами чтения и письма рассматривалось в зависимости от сохранности системы зрительного анализатора. В литературе утвердилось обозначение данного недостатка как «врожденная словесная слепота» (Wortblindheit). Защищали это положение Morgan, Warburg, Ranschburg[1]. Последний автор впервые указал на различные степени проявления изучаемого дефекта, обозначив их как легостению и графостению.

Проблема дислексий и дисграфий у детей долгое время существовала как проблема оптического или оптико-пространственного дефекта.

В старой неврологической литературе многие авторы отмечали дислексии и дисграфии при различных формах афазий, обусловленных органическим поражением мозга. Расстройства письменной речи в этих случаях рассматривались в основном как потеря оптико-моторных образов, нарушение ассоциации между образом слова и его оптическим изображением или соответствующими движениями, поскольку письменная речь, по существу, понималась только как оптико-моторный процесс (Lichtheim, М. И. Аствацатуров).

Постепенно понимание природы процессов чтения и письма и механизмов дислексий и дисграфий менялось. Некоторые авторы выделяют ряд других форм дислексий и дисграфий, которые характеризуются особенностями локализации и своеобразием проявлений (Goldstein, Pötzl, Lipmann, К. Н. Монахов, Dejerin, Orton). Значительный вклад в изучение дисграфии внес известный невропатолог К. Н. Монахов (1914), который связал дисграфии с общим характером речевого расстройства. По мнению этого автора, дисграфии можно рассматривать как результат афатического расстройства сенсорного характера, а не только как потерю оптико-моторных образов. К. Н. Монахов дал свою классификацию дисграфии, выделив различные ее формы: оптические, акустические, моторные, идеомоторные.

[1] См.: *Раншбург П.* Расстройства чтения и письма в детском возрасте. — Вена, 1928.

Особый интерес представляет работа Orton, занимавшегося специальным исследованием расстройств чтения, письма и речи у детей (1937).

Orton отмечает, что довольно часто дети обнаруживают затруднения при обучении чтению и письму<...>. Как говорит Orton, главным затруднением у таких детей является неспособность к составлению слов из букв. Подчеркивая значение последнего положения, автор называет эти затруднения при обучении чтению и письму алексиями и аграфиями развития. Далее он отмечает, что алексии и аграфии развития встречаются у неправильно обученных детей, у замаскированных левшей, у тех детей, которые медленно делают выбор предпочтительной руки, у детей с заметными моторными недостатками, а также с дефектами слуха и зрения. Автор приходит к выводу, что не всегда одни только моторные затруднения определяют алексии и аграфии развития; для приобретения правильного навыка чтения и письма сенсорные факторы также играют большую роль.

Из отечественных клиницистов-невропатологов дислексии и дисграфии у детей изучали Р. А. Ткачев, С. С. Мнухин; Р. А. Ткачев, наблюдая детей с врожденной неспособностью к чтению, отметил, что ребенок при обучении грамоте может назвать правильно буквы и слоги, но запомнить их все и удержать в памяти не в состоянии. Отдельные слоги, чаще всего последние, ребенок удерживает в памяти и прибавляет к ним вымышленное начало. Так возникают искажения. Объясняет это Р. А. Ткачев плохой ассоциативной связью между зрительными и слуховыми образами букв при достаточно сохранном интеллекте. Эта связь образуется с трудом и является крайне непрочной. Указанное расстройство обусловлено влиянием наследственных факторов. С. С. Мнухин в работе «О врожденной алексии и аграфии» указывает, что затруднения во время чтения и письма у детей представляют собой довольно частый феномен, встречающийся при самых различных состояниях, и являются следствием частичного недоразвития функции целостного структурообразования. Исходя из своих наблюдений, С. С. Мнухин указывает:

«... При врожденной аграфии, считавшейся сугубо изолированным дефектом, при исследовании обнаруживается ряд нарушений, которые возникают, по-видимому, на общей психопатологической основе с расстройствами чтения и письма».

Такие дети плохо заучивают стихи, слабо воспроизводят графический ритм, а также затрудняются в названии дней недели, месяцев, букв алфавита и т. д.

Постепенно взгляд на дислексии и дисграфии у детей как изолированное нарушение меняется, уступая место иному направлению, в котором подчеркивается связь дислексий и дисграфий с дефектами устной речи и слуха. В 30-х гг. XX столетия в работах многих педагогов-дефектологов и психологов отмечается определенная зависимость между дефектами произношения, дислексиями и дисграфиями у детей (Ф. А. Рау, М. Е. Хватцев, Р. М. Боскис, Р. Е. Левина и др.).

Вопросами дислексий и дисграфий у детей много занимался М. Е. Хватцев. Сначала он рассматривал их как прямое отражение недостатков произношения. Наличие дислексий и дисграфий у детей в некоторых случаях после того, как дефекты в устной речи исправлены, М. Е. Хватцев объяснял большей стойкостью старых зрительных стереотипов звука, представленных в виде буквы. В последних же своих работах, посвященных дислексиям у детей, М. Е. Хватцев отразил более высокий и дифференцированный уровень современного состояния этого вопроса.

В ранних работах Р. Е. Левина недостатки чтения и письма у детей считала результатом фонематического недоразвития.

В последующих работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спировой и других сотрудников сектора логопедии Института дефектологии АПН РСФСР нашел отражение новый системный подход в понимании дислексий и дисграфий у детей.

Нарушения чтения и письма рассматриваются как результат недостаточной подготовленности ранних ступеней языкового развития к переходу на последующие его ступени, т. е. как результат недоразвития устной речи.

Изучение современной зарубежной литературы по данному вопросу показывает, что проблема расстройств чтения и письма у детей в настоящее время весьма актуальна.

По данным зарубежных авторов, число детей с нарушениями чтения и письма в разных странах довольно велико. На это указывают в своих работах Bond и Woolf (1957), Monro (1963), Becker (1967).

По данным Becker, в классах 1-й ступени нормальной массовой школы у 3% детей имеются недостатки в чтении и письме, а в классах 1-й ступени речевых школ — у 22%.

Большинство зарубежных авторов расстройства чтения и письма у детей связывают с различными мозговыми заболеваниями при афатических и дисфатических расстройствах и при задержке речевого развития.

Так, West в своей работе «Расстройства речи, чтения и письма» (Нью-Йорк, 1948) отмечает, что расстройства письма часто наблюдаются у детей при дисфазии. Такие дети часто испытывают большие трудности при чтении и письме. Часто при написании они путают буквы *т* и *д*, смешивают слоги типа *по-оп*, затрудняются при фиксировании порядка, в котором буквы должны помещаться в слове, при письме изменяют порядок букв в тех словах, которые они выучили при чтении.

При исправлении дефектов письма у страдающих дисфазией West значительное место отводит выявлению среди них скрытых и переученных левшей методов обучения зеркальному письму. Он считает, что, обучая такого ребенка устной речи и письму, следует развивать все возможные пути образования ассоциаций между корковыми центрами. При этом, по мнению автора, одни нуждаются больше в усилении сенсорных ассоциаций, другие — в укреплении моторных ассоциаций.

В учебнике Berry и Eisenson «Расстройства речи» (1956) описываются дисграфии у детей с афатическими расстройствами и у детей с задержкой речевого развития. Авторы пытаются вскрыть причины, которые обусловливают расстройства письма в этих случаях (например, первичное расстройство умения пользоваться карандашом или ручкой, расстройство знания правописания вообще, невозможность вспомнить способ написания буквы или ее комбинации и т. д.). Berry и Eisenson предлагают учить таких детей письму одновременно левой и правой руками.

Аналогичные высказывания по вопросам дисграфии у детей мы находим и в английских психологических журналах

«Речь» (1957, № 1—2) и «Патология и терапия речи» (1958, № 1). В этих журналах проблема дислексий и дисграфий у детей рассматривается в тесной связи с различными нарушениями устной речи при афатических, дисфатических и дизартрических расстройствах.

Seeman (1955) в книге «Расстройства речи в детском возрасте» останавливается на нарушениях чтения и письма у детей. Он указывает, что такие нарушения связаны с дислалиями у детей с поздним речевым развитием и у детей с глубокой отсталостью.

В сентябре 1957 г. в Чехословакии состоялась общегосударственная дефектологическая конференция. Интересны доклады чешских педагогов Ф. Р. Сынека «Отклонения в воспитательно-образовательном процессе с точки зрения латералиты»[1] и Эд Веселы «Некоторые дидактические замечания к проблеме латералиты». Чешские педагоги пришли к выводу, что факторы латералиты играют определенную роль в учебно-педагогическом процессе. Частные случаи дисграфии у детей связываются с проявлением латералиты. Большинство левшей пытаются писать правой рукой, что в педагогическом процессе связано с рядом затруднений. Например, зеркальное письмо, плохие навыки письма, неправильный наклон букв и пропуски их, смешение букв и слогов, смешение зеркально противопоставленных букв (*Е-З*) и букв, сходных по начертанию. Как считают авторы, это свидетельствует о снижении аналитико-синтетических способностей вспомогательной гемисферы, а иногда о нарушении так называемого фонематического слуха.

В современной зарубежной литературе большой интерес вызывает работа Monro «Дети, которые не могут читать» (Лондон, 1963). Автор стремится проследить причинные факторы, обусловливающие дефекты чтения. Он отмечает, что эти дефекты могут быть связаны со зрительным аспектом (трудность в различении сложных зрительных образов), слуховым аспектом (неточность в различении звуков речи на слух), моторным аспектом (ребенок не удерживает зрительные символы и не образует необходимых ассоциаций).

[1] Под *латералитой* понимается асимметрия в деятельности парных органов чувств.

Автор обращает внимание и на дефекты чтения, обусловленные неправильным обучением (методологический аспект). Требование излишней скорости при чтении приводит к формированию неправильных навыков чтения (чтение по догадке, с пропусками букв и слогов и т. д.).

О влиянии наследственного фактора в понимании природы некоторых форм дислексий и дисграфий говорит Reinhold в работе «Врожденная дислексия» (Лондон, 1964).

Автор выделяет группу детей с расстройствами чтения и письма, у которых интеллект был нормальный, дефектов слуха и зрения, а также поражений центральной нервной системы не отмечалось.

Затруднения при чтении и письме у этих детей носили семейный характер, так как среди их родных имелись страдающие дислексией и дисграфией. Автор отмечает, что эти специфические затруднения у детей, а также у их родных в первую очередь проявлялись в формировании навыка чтения. На основании своих исследований автор приходит к выводу, что среди дислексий и дисграфий у детей имеется особая форма, при которой детям по наследству от родителей передается незрелость мозга в отдельных ее областях. Эта незрелость проявляется потом в специфических расстройствах данной функции различной степени тяжести.

В работе Ingram «Специфические задержки речевого развития» (1965) дефекты чтения и письма у детей рассматриваются в связи с задержкой их речевого развития. Автор отмечает, что дети, у которых наблюдается задержка речевого развития, проявляющаяся в несвоевременном звукообразовании или в медленном развитии эспрессивного языка (отстают от нормальных детей не менее чем на 2 года), испытывают большие затруднения при обучении чтению и письму. Эти затруднения проявляются в том, что дети при чтении не могут соотносить письменные знаки (зрительные символы) со звуками речи, буквы называют неправильно; смешивают буквы, сходные по начертанию, отдельные слоги и слова, читают в обратном порядке.

При письме дети испытывают затруднения в воспроизведении звуков в виде письменных знаков и в подборе письменных эквивалентов для отдельных слогов и слов. Эти специфические дефекты чтения и письма автор связывает

с наблюдаемыми у детей затруднениями речеслухового и оптико-пространственного характера.

Изучение указанных выше работ отечественных и зарубежных авторов показывает, что проблема дислексий и дисграфий у детей является актуальной, но далеко еще не полно разработанной. Зарубежные авторы, не используя в своих взглядах на разбираемый вопрос учение И. П. Павлова о двух сигнальных системах в деятельности мозга и их взаимообусловленности, высказываются о психофизиологических механизмах дисграфий крайне неточно и противоречиво.

В работах А. Р. Лурия и С. С. Ляпидевского механизмы письма и чтения рассматриваются с позиций современной нейрофизиологии.

Как известно из неврологии, в конце прошлого века письмо рассматривалось очень упрощенно, как чисто двигательный процесс, который легко опирается на узкоограниченный участок мозговой коры. Исследователи того времени наряду с центрами зрительных функций, центрами для слуховой и моторной речи говорили и о специальном «центре письма» (так называемый центр Экснера). По их мнению, этот центр располагался в средней части двигательной области левого полушария. Однако это представление с позиций современной физиологии не может быть полностью принято. Механизм процессов чтения и письма, несомненно, динамический, формирующийся постепенно. В процессе обучения грамоте вырабатываются стойкие автоматизированные навыки письма и чтения. «В основе их образования, — пишет С. С. Ляпидевский, — лежит цепь наслаивающихся друг на друга, вступающих во взаимосвязь условных рефлексов. Таким образом, постепенное формирование временных связей (условных рефлексов) создает в процессе обучения грамоте определенные динамические стереотипы, что на языке психологии определяется понятием «навык».

Акт чтения и письма осуществляется слаженной работой целого ряда физиологических компонентов, участвующих в организации этого процесса. В процессах чтения и письма принимают участие различные анализаторы: слуховой, зрительный и двигательный. Опыт показал, что нарушение любого из анализаторов создает отклонение в нормальном протекании указанных актов.

Рассмотрим значение каждого из ведущих анализаторов в процессе чтения и письма. Роль полноценного слухового анализатора в актах письма и чтения чрезвычайно важна. Для правильного письма обязательно наличие точно дифференцированной фонемы и прочной ее связи с буквой (графемой). Во всех случаях, когда фонематический слух больного оказывается нарушенным, страдают чтение и особенно письмо. Ребенок, не имея возможности на слух отдифференцировать диктуемый звук или выделить серию звуков, записывает слышимое случайными буквами. В письме такого ребенка часто наблюдаются смешения близко звучащих фонем, пропуски и перестановки. Характерные затруднения при обучении письму и своеобразные ошибки в письме у учеников массовой школы часто бывают связаны именно с дефектами акустического анализа и синтеза.

Акустический анализатор тесно связан с двигательным и речедвигательным (кинестетическим) анализатором. Значение двигательного анализатора в различных произвольных актах исключительно важно. «Кинестетические клетки, — отмечает Н. И. Красногорский, — локализованные в двигательном анализаторе, получают потоки возбуждений со всех анализаторов, воспринимающих как внешние, так и внутренние раздражения. Нервные импульсы, возникающие в больших полушариях от экстеро- и интерорецептивных возбуждений после реактивного воздействия коры, проводятся в двигательную область, в кинестетические ее элементы, обобщаются в них с кинестетическими проприоцептивными возбуждениями от скелетной мускулатуры и передаются на передаточные эффекторные клетки для регуляции двигательного акта».

У детей недоразвитие или ослабление деятельности двигательного анализатора в силу различных причин может сопровождаться развитием своеобразной патологической инертности в формировании двигательных рефлексов, что отражается и на формировании навыков письма и чтения. Однако письмо не является узкомоторным актом, связанным только с движением руки. Письмо — своеобразное выражение словесной речи. В процессе письма звуковой состав записываемого слова нуждается в уточнении. Это уточнение осуществляется при помощи проговаривания записываемого слова.

О связи развития слухового восприятия речи и речевых движений писал И. М. Сеченов: «Слуховые ощущения имеют перед другими то преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышечными движениями в груди, гортани, языке, губах, т. е. с ощущениями при собственном разговоре. На этом основании слуховая память подкрепляется еще памятью осязательной»[1].

И. П. Павлов указывал на то, что кинестетические раздражения, идущие от речевых органов в кору головного мозга, постоянно связаны со слуховыми, что они уточняют и обостряют слух. Четкие кинестетические раздражения помогают ребенку при обучении чтению и письму. Наблюдениями Л. К. Назаровой над детьми первых классов (второго полугодия) хорошо выявлена роль проговаривания в письме. Ученик начальной школы никогда не пишет молча. Он проговаривает слова сначала вслух, а затем вполголоса, шепотом и, наконец, скрытым внутренним голосом (регистрация тонких движений гортани, сопровождающих письмо, показывает, что при развитом навыке письма эти движения продолжают еще участвовать). В случае запрещения проговаривания при широко открытом рте письмо становится хуже, число ошибок увеличивается.

Процессы письма и чтения не исчерпываются анализом звукового состава слова. Встречаются нарушения в чтении и письме, обусловленные преимущественным поражением оптических систем в коре головного мозга (случаи более редкие).

Как показывают специальные неврологические исследования, у больных при поражении затылочно-теменной области коры левого полушария наблюдались дефекты чтения и письма, которые сводились к затруднениям в узнавании буквы, ее начертании или (в более редких случаях) к подыскиванию нужной буквы для изображения правильно выделенного звука (звуковой анализ слова сохраняется). «Этот характер нарушений, — отмечает А. Р. Лурия, — связан с тем, что затылочно-теменная область коры головного мозга является тем центральным аппаратом, который позволяет осуществлять целостное зрительное восприятие человека, переводя зрительные ощущения в сложные оптические образы, сохранять и дифференцировать зрительные представления и, в конечном итоге, реализовать наиболее сложные и обобщенные формы зрительного и пространственного познавания».

[1] *Сеченов И. М.* Избранные философские и психологические произведения. — М., 1958. — С. 525.

В некоторых случаях при этом нарушении чтение и письмо вообще невозможны, поскольку такой больной утрачивает графический образ букв и не может их воспроизвести. Иногда подобные явления отмечаются у детей на самых ранних этапах обучения письму. Ребенок не может воспроизвести на доске или бумаге выученную букву или пишет ее с неправильным расположением элементов. В более легких случаях чтение и письмо возможны, но ученик путает буквы по оптическому сходству: ***н-п, п-и, с-о, и-т, у-д***. Эти затруднения у детей при обучении чтению и письму обусловлены преимущественно недоразвитием оптических систем в коре головного мозга от рождения, а не поражением их. «Сюда же могут быть отнесены и случаи так называемого зеркального письма. Буквы пишутся в форме их зеркального отражения, что, по-видимому, обусловлено неправильным ходом зрительных проводников. Чаще эти формы наблюдаются у левшей и некоторых детей, перенесших мозговые заболевания»[1].

Процесс чтения и письма не исчерпывается участием рассмотренных механизмов. Единицей письма является обозначение не звука или буквы, а сочетания последовательных звуков, которые составляют комплекс слогов, образующих целое слово. Именно соблюдение нужной последовательности звуков, а затем букв, отображающих образцы звуков, объединение их в звуковые комплексы слогов, образующих затем целое слово, затруднительно для детей при первоначальном формировании навыков чтения и письма.

Чтение и письмо как определенные психические процессы протекают соответственно закономерностям рефлекторной деятельности, в результате сменяющихся фаз корковой нейродинамики.

Нормальное протекание любого нервного процесса зависит от основных его свойств: силы этого процесса, его подвижности в корковых системах и уравновешенности между фазами возбуждения и торможения.

[1] *Ляпидевский С. С.* Основы невропатологии. — М., 1959.

Еще А. А. Ухтомский указывал, что подвижность нервных процессов имеет особое, возможно решающее, значение для нормальной речевой деятельности. Это положение нашло свое подтверждение в экспериментальном исследовании С. С. Ляпидевского. Анализируя полученные данные, этот автор приходит к выводу, что сила и подвижность раздражительного процесса у детей, страдающих дисграфией, в большинстве случаев нарушены. «Вследствие ослабления силы нервного процесса и нарушения его подвижности некоторые из поступающих раздражителей как бы скользят по поверхности коркового анализатора, не образуя четких следов. Надо полагать, что последовательное и равномерное образование новых временных связей и их закрепление происходят неполноценно».

При расстройствах чтения и письма, связанных с ослаблением деятельности основных корковых процессов, участвующих в их актах, всегда можно выделить преобладающую неполноценную деятельность какого-либо одного из анализаторов.

Возможна определенная классификация дислексий и дисграфий в зависимости от того, какой анализатор первично пострадал.

Устная речь, чтение и письмо как различные стороны единого языкового процесса внутренне тесно связаны, поэтому различные нарушения устной речи или ее недоразвитие бесспорно отражаются на процессах чтения и письма.

Специфические расстройства чтения и письма у детей отмечаются при различных формах недоразвития речи (дислалиях, дизартриях, алалиях и др.).

Однако, «являясь особой формой речевой деятельности, — пишет А. Р. Лурия, — письмо и чтение существенно отличаются от устной речи как по своему генезу и психофизиологическому построению, так и по своим функциональным особенностям».

Проявления расстройств чтения и письма у детей разнообразны и, в отличие от нарушений устной речи, требуют иного подхода как в понимании структуры дефекта, так и в плане лечебно-педагогической деятельности.

Исходя из этого, мы считаем целесообразным рассматривать дислексии и дисграфии у детей в разных аспектах с учетом возможных нарушений акустического, оптического или моторного характера. Более распространенными и лучше изученными являются дислексии и дисграфии, связанные с акустическими расстройствами.

В подобных случаях у детей наблюдаются недифференцированность слуховых восприятий звукового состава слова и слабое развитие звукового анализа, что и приводит к специфическим ошибкам. Дети могут усвоить отдельные буквы, но испытывают затруднения при слиянии букв в слоги и слова, так как буква у них не является сигналом фонемы, звуко-буквенные стереотипы слов создаются медленно и с большими затруднениями, поэтому часто одно и то же слово дети читают и пишут по-разному.

При чтении и письме часты смешения и пропуски букв, замена одних букв другими при смешении звуков, сходных по артикуляции или звучанию, т. е. из близких фонетических групп (свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых). Затрудняются дети и при слиянии букв в слоги и слова, например, «коска» вместо *кошка*, «масик» вместо *мальчик*, «деди» вместо *дети*, «лепеть» вместо *лебедь*, «сбит» вместо *спит* и т. д.

Ошибки в письме и чтении закономерно связаны с дефектами произношения. Поэтому недостатки устной речи, например при дислалиях, при задержках речевого развития ребенка, отражаются и в письменной речи детей. Однако встречаются и специфические ошибки, не зависящие от дефектов произношения.

При преимущественно оптическом характере дислексий и дисграфий у детей отмечается неустойчивость зрительных впечатлений и представлений. Дети не узнают отдельные буквы, не соотносят их с определенными звуками и не осознают их как графемы (литеральная дислексия). Одна и та же буква в различные моменты воспринимается по-разному. Неточное, нечеткое восприятие букв приводит к их частым смешениям. Особенно часто смешиваются буквы, сходные по своему начертанию, например, в печатном тексте: п-н, н-и, ш-ц, ш-щ, с-о; в рукописном: *п-и, п-н, у-и, ц-щ, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к*. Вследствие этого у детей плохо воспитываются зрительные стереотипы слов — затрудняется узнавание их (вербальная дислексия).

В некоторых тяжелых случаях при оптической дисграфии письмо вообще невозможно. Ученик не может писать слова, а пишет только отдельные буквы. В более легких случаях письмо возможно, но сопровождается своеобразными ошибками. Копировка букв сохранена. У некоторых людей, особенно часто у левшей, наблюдаются случаи зеркального письма, т. е. буквы пишутся в форме их зеркального отражения, элементы букв и слов часто пишутся справа налево (непроизвольно). Сами дети прочесть такое письмо не могут. Оптическая дисграфия как изолированное нарушение в детском возрасте встречается сравнительно редко; чаще эта форма наблюдается у детей, перенесших мозговые заболевания (энцефалиты, травмы). При моторном характере дислексий и дисграфий у детей наблюдаются затруднения в тех движениях, которые проделывает глаз ребенка во время чтения и рука во время письма. Акт чтения постоянно сопровождается движением глазного яблока в направлении строк; при этом происходят различные адаптационные изменения, связанные с деятельностью двигательного анализатора. Таким образом, для осуществления функции чтения необходима координация трех механизмов — зрительного, слухового и двигательного анализаторов. При нарушении этой координации возникают различные расстройства чтения и письма. Так, при моторных затруднениях у детей, страдающих дислексией, отмечаются сужение зрительного поля, частые потери строки или отдельных слов на строках. Ребенок испытывает трудности при попытке объединить отдельные буквы (при сохранном узнавании их) в целые слова. В других случаях могут быть нарушены речедвигательные образы. При этом дети затрудняются координированно воспроизводить нужные артикуляционные движения, хотя органы речи не парализованы. Проговаривание звуков или слов с опорой на кинестетические ощущения не помогает. Ребенок как бы не может вспомнить нужные речевые движения и воспроизводит ошибочные артикуляции, что отражается и на процессе чтения, но особенно на письме. В письме таких детей наблюдаются частые пропуски слогов и букв (особенно гласных), смешения и замены гоморганных звуков, например вместо ***н*** пишет ***д*** или ***л***, вместо ***б — м***, «лулка» вместо *булка* и т. п.

При слабой связи моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами учащиеся испытывают затруднения в написании нужной буквы. Ученик забывает, как изображается та или иная буква, или у него возникнет несоответствующий образ буквы.

Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С. С. Ляпидевского. — М., 1969.

Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко

Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов

Одной из важнейших задач обучения родному языку учащихся вспомогательных школ является формирование у них навыков грамотного письма. Это, как известно, составляет материальную основу письменной речи, без которой невозможен процесс успешного школьного обучения.

Вместе с тем результаты научных исследований (Г. Я. Трошин, М. Ф. Гнездилов, М. А. Савченко, К. Карлеп, В. В. Воронкова, Р. Беккер и др.) показывают, что многие умственно отсталые учащиеся с трудом овладевают правильным письмом, о чем свидетельствуют ошибки в их письменных работах.

Как показало проведенное нами исследование, одной из наиболее распространенных групп ошибок в письме умственно отсталых детей являются звуковые, или фонетические, ошибки: замены на письме одних букв другими, а также пропуски, перестановки, добавления букв и слогов.

По нашим данным, эти ошибки у учащихся 2-х классов составляют 77,1% от общего числа ошибок, 3-х — 69,0%, 4-х классов — 67,0%.

В качестве причины фонетических ошибок на письме некоторые авторы (Т. С. Килессо, В. В. Воронкова, А. И. Богомолова и др.) называют нарушение деятельности анализаторов, снижение уровня познавательной деятельности, следствием чего может быть нарушение слухового и кинестетического анализаторов. Именно эти факторы, по мнению названных авторов, отрицательно сказываются на состоянии фонематического анализа слов, являющегося основой правописания при фонетическом принципе письма. Однако с

данной интерпретацией указанных ошибок можно согласиться в том случае, если ребенок не только смешивает буквы на письме, но и не дифференцирует соответствующие им звуки в произношении, так как недостаточность слухового и кинестетического анализов должна отразиться прежде всего на состоянии произносительных навыков.

Подобное объяснение фонетических ошибок в письме у детей с правильным произношением не является вполне убедительным: если устная речь ребенка соответствует орфоэпическим нормам родного языка, можно думать о том, что слуховой и проприоцептивный анализы развиты у него достаточно. Таким образом, возникает вопрос о том, какова же причина фонетических ошибок на письме у детей с правильным звукопроизношением. Очевидно, этот вопрос может быть решен только с учетом психологической структуры операций, лежащих в основе фонетически правильного письма, — фонематического восприятия, фонематического анализа, представлений. Ранее нами отмечалось, что эти операции не однозначны и различаются как по своему уровню, так и психологическому содержанию.

В современной психологической и физиологической литературе выделяются два уровня восприятия речи, для обозначения которых в смежных науках используются разные термины, что в значительной степени осложняет понимание сути вопроса.

1-й уровень, обеспечивающий сохранность и полноценность импрессивной и экспрессивной речи, основан на возможности различать звуки речи на слух и превращать их в артикуляторные образы. В. К. Орфинская называет этот уровень восприятия этапом слухо-произносительной дифференциации фонем, Л. А. Чистович — текущим распознаванием речи, Е. Н. Винарская — сенсомоторным уровнем восприятия, в логопедической литературе эта операция обозначается терминами «фонематический слух», «фонематическое восприятие». Все авторы указывают на то, что данный уровень восприятия обеспечивается сохранностью акустического и кинестетического анализа.

На 2-м уровне, когда человек сталкивается с необходимостью членения речи на слова, слоги, фонемы (процесс письма без этого невозможен), психологическая операция

распознавания речи значительно усложняется. На этом уровне (фонологическом, как называет его Е. Н. Винарская) осуществляются фонемное распознавание речи, установление звуковых последовательностей и их количества (в терминологии Л. А. Чистович). Именно эти операции и составляют содержание процесса фонематического анализа слов. Для осуществления этих операций слуховой и проприоцептивный анализ необходим, но далеко недостаточен.

Наиболее обоснована психологическая структура 2-го уровня восприятия (фонематического анализа) и раскрыты ее закономерности Л. А. Чистович и ее сотрудниками.

Анализ литературных данных, данные нашего обследования позволили нам следующим образом представить модель этого процесса:

— ребенок воспринимает звуковой состав слова (осуществляется слуховой анализ речи);

— слышимое слово или звук переводится в артикуляторные решения (согласно моторной теории восприятия речи Л. А. Чистович, это звено обеспечивается проприоцептивным анализом);

— указанные образы сохраняются в памяти (Л. А. Чистович);

— звук идентифицируется с фонемой (фонологический уровень, по Е. Н. Винарской) и принимаются внутренние решения (операция выбора, по Л. А. Чистович);

— осуществляется проверка принятых решений путем сличения их со слуховым образом и только затем — окончательное решение (Л. А. Чистович).

Из всего сказанного следует, что 1-й и 2-й уровни восприятия речи имеют разную по своей сложности структуру. Поэтому смешение этих процессов, нередко наблюдающееся в современной логопедической литературе, в какой-то мере препятствует выяснению вопроса о механизмах нарушения письма.

Кроме того, при анализе нарушений письма необходимо учитывать и тот факт, что, когда ребенок записывает текст под диктовку вслед за экспериментатором, фонемное распознавание происходит на основе непосредственного восприятия звукового состава слова и явного или скрытого проговаривания.

Творческое же письмо осуществляется в значительной степени по фонематическим представлениям, т. е. процесс фонемного распознавания в данном случае происходит на основе следовой деятельности в умственном плане, без опоры на внешние признаки.

Таким образом, дифференциация всех названных процессов и уточнение их психологической структуры уже теоретически доказывают, что природу фонетических ошибок на письме нельзя связывать только с недостаточностью фонематического слуха и нарушениями звукопроизношения и только их дефектами объяснить неполноценность операции фонематического анализа и фонематических представлений.

В целях экспериментальной проверки этой гипотезы и выяснения причин фонетических ошибок у детей с правильным звукопроизношением нами было проведено специальное обследование учащихся 3—4-х классов вспомогательных школ. В экспериментальную группу вошли учащиеся с фонетически чистой речью (30 человек), имеющие массивные и стойкие нарушения письма. В письменных работах этих учащихся встречалось большое количество ошибок, отражающих неправильное воспроизведение на письме звуковой структуры слова, при полном соответствии звукового и буквенного состава слов (замены, пропуски, вставки и перестановки букв или слогов).

В контрольную группу (16 человек) были отобраны учащиеся вспомогательных школ тех же классов, не имеющие нарушений письма.

Сравнительное психолого-педагогическое изучение детей, принимающих участие в констатирующем эксперименте, в изучении состояния операций, лежащих в основе письма, осуществлялось с помощью методик, представленных в литературе (А. Р. Лурия, Е. Н. Винарская, В. К. Орфинская, А. Е. Видренко, А. Е. Булахова, М. В. Антропова) и несколько модифицированных в связи с условиями нашего исследования.

Анализ полученных материалов с рассмотренных выше позиций позволил нам выделить три группы фонетических ошибок на письме, природа которых была общей и вместе с тем каждая из выделенных групп ошибок имела свою специфическую патопсихологическую структуру.

1-я группа ошибок. К ней мы отнесли замены букв на письме, соответствующих звукам, близким по своим акустико-артикуляционным признакам. Эти замены имели место внутри следующих фонетических групп: глухих и звонких, свистящих и шипящих, твердых и мягких.

Как правило, ошибки такого характера являются стойкими и с трудом поддаются коррекции. Изучение, направленное на выявление причин этих ошибок, показало следующее.

С целью исследования слуховой дифференциации смешиваемых на письме фонем испытуемым были предложены задания на имитацию оппозиционных пар звуков, соответствующих смешиваемым на письме буквам (***д-т, б-п, с-з, л-ль*** и т. д.), и распознавание слов-паронимов (*почка-бочка, почка-точка, мел-мель* и т. п.). При выполнении указанных заданий учащиеся ошибок не допускали. Смешение звуков начиналось тогда, когда учащиеся переходили к операции фонемного распознавания оппозиционных звуков (2-й уровень восприятия), к сравнению слов по двум входящим звукам (задание типа: отложи в одну сторону картинки, в названиях которых имеется звук ***п***, в другую — в названиях которых имеется звук ***б***, и т. д.).

Эти задания предъявлялись нами в трех вариантах: а) слова, предназначенные для анализа, произносились экспериментатором, при этом фонемное распознавание производилось ребенком на основании слухового восприятия звукового состава слова; б) слова произносились учащимися и, таким образом, узнавание оппозиционных звуков происходило при опоре на свое собственное правильное произношение и его восприятие; в) учащиеся молча раскладывали в разные стороны картинки с оппозиционными звуками, т. е. определение оппозиционных фонем проводилось на основании фонематических представлений.

Итак, результаты выполнения задания I свидетельствуют о том, что сенсомоторный уровень восприятия (слухо-произносительная дифференциация фонем, фонематический слух) у обследованных детей соответствовал норме. Таким образом, нарушение процесса фонемного распознавания (выполнение заданий II), очевидно, могло происходить за счет нарушения других, составляющих его структуру компонентов. Несформированность 4 операции, по нашему мнению,

не могла явиться причиной нарушения процесса фонемного распознавания, так как в таком случае было бы невозможно фонемное распознавание в целом. Ребенок не мог бы любой звук, имеющийся в слове, <...> то или иное конкретное звучание соотнести с обобщенным звуком-фонемой. У наших же испытуемых отмечалась выраженная избирательность в ошибках, т. е. неправильное распознавание только определенных групп звуков. Это привело нас к необходимости более тщательного анализа смешиваемых на письме звуков по их акустико-артикуляционным признакам.

Как уже отмечалось, в письме смешивались буквы, соответствующие шипящим и свистящим звукам, глухим и звонким, твердым и мягким, аффрикатам и их составным частям. Все эти звуки прежде всего являются артикуляционно близкими (В. И. Бельтюков, А. Д. Салахова, Л. А. Чистович и др.). Их гораздо легче дифференцировать на слух, чем по артикуляции. В логопедической литературе, однако, можно найти утверждение, что, например, звонкие и глухие согласные легче дифференцируются именно по артикуляции — по наличию или отсутствию вибрации голосовых связок. Но это можно сделать в том случае, когда звонкие и глухие произносятся изолированно. В потоке же речи, когда за глухим согласным следует гласный или сонор, невозможно ощутить отсутствие вибрации голосовых связок. Все это привело нас к мысли о том, что в процессе выполнения заданий II опознавание звука происходило не по акустическим (даже если анализ слова производился при опоре на слуховое восприятие звукового состава слова), а по артикуляционным признакам фонемы. Этот вывод полностью подтверждается исследованиями А. Р. Лурия, Л. К. Назаровой, Л. А. Чистович и др., которые указывают на то, что при фонемном распознавании речи сигналом, определяющим выбор фонемы, является не акустическая информация как таковая, а признаки конечного состояния артикуляционного образа. Однако если этот способ фонемного распознавания в процессе письма является закономерностью, то возникает вопрос, почему дети контрольной группы, да и учащиеся массовой школы, не делают подобных ошибок в письме. В связи с этим важным представляется выяснение вопроса о роли слуха. Действительно, последним звеном в последовательной цепи фонем-

ного распознавания, по Л. А. Чистович, является проверка принятых решений путем сличения с их слуховым образцом, т. е. с непосредственно произносимым и слышимым ребенком словом или его внутренним звуковым образом.

Таким образом, ученик, не страдающий нарушением письма, опознает звуки по их артикуляционным признакам, но при этом он контролирует себя слухом (если слух не дефектен), опираясь либо на слуховой образ слова, либо на восприятие своего собственного произношения.

Как показало исследование, у детей рассматриваемой группы <...> их слуховое восприятие было нормальным (задание I). Таким образом, остается думать либо о неточных внутренних звуковых образах слов или их недостаточном использовании, либо о недостаточном использовании слухового контроля собственной речи.

Внутренние звуковые образы слов (фонематические представления) у наших испытуемых оказались нечеткими, о чем свидетельствуют результаты выполнения задания II, в процессе которого дети самостоятельно подбирали картинки на заданные оппозиционные звуки.

Однако учащиеся допускали смешение звуков и тогда, когда слова произносились экспериментатором, т. е. при опоре на непосредственное слуховое восприятие звукового состава слова, и еще больше ошибок было допущено, когда учащиеся сами называли слова с оппозиционными звуками, опираясь на слуховое восприятие своего собственного правильного произношения. Эти факты, с одной стороны, свидетельствуют о том, что при проведении операции сличения, т. е. проверке принятых решений (как отмечалось выше, эти решения принимаются в значительной мере на основании кинестетического «прощупывания» звуков), учащиеся недостаточно опирались на слуховое восприятие слова, произносимого экспериментатором или ими самими. С другой стороны, указанные экспериментальные факты дают возможность предположить, за счет каких факторов слуховой контроль своей собственной и чужой речи у обследованных детей оказался сниженным. Сравнение результатов выполнения задания II показывает, что учащиеся допускали значительно больше ошибок при распознавании звуков тогда, когда слова, подлежащие анализу, произносились ими

самими, чем тогда, когда эти слова произносились экспериментатором. Из этого следует заключить, что явное кинестетическое «прощупывание» звуков у обследованных нами детей ослабляло их внимание к операции слухового контроля речи.

Характерно также, что при выполнении задания II (при распознавании оппозиционных звуков в словах, произносимых экспериментатором) ошибки наблюдались не во всех условиях: в легких позициях (в хорошо знакомых, фонетически простых словах, когда звук находился в начальной или конечной позиции в слове) звук определялся «с ходу», на слух (ребенку не нужно было осуществлять последовательно все те операции, которые составляют модель процесса фонемного распознавания) — ошибочных ответов в этих случаях не наблюдалось. В трудных условиях (в фонематически сложных словах, незнакомых, асемантичных, когда заданные звуки находились в середине слова) слова обязательно проговаривались — в конечном счете возникали ошибки.

Это еще раз подтверждает высказанное выше предположение о том, что у обследованных нами детей процесс проговаривания вел к <...> отсутствию слухового контроля речи.

Итак, ошибки на смешение букв у детей данной группы, традиционно относимые к акустической дисграфии, можно, по всей вероятности, объяснить тем, что при фонемном распознавании речи эти дети опирались на артикуляционные признаки звуков, не используя при этом слуховой контроль своей собственной или чужой речи. Можно думать, что эта же причина лежала и в основе нечеткости внутренних звуковых образов слов у данных детей.

2-я группа ошибок. К ней отнесли разнообразные по своему характеру пропуски, вставки, перестановки букв.

В литературе эти ошибки связывают с трудностью акустико-артикуляционного распознавания речи, а также с несформированностью фонематического анализа как процесса умственного действия, которая проявляется в неумении выделять часть из целого (в данном случае звук из слова), определить последовательность и количество звуков в слове.

В связи с таким подходом к природе данного типа ошибок мы исследовали слуховое восприятие пропускаемых,

переставляемых и лишних букв (задания на имитацию звуков, соотнесение услышанного звука с соответствующей буквой). Результаты исследования показали, что проверяемые звуки правильно произносились, различались на слух и правильно соотносились с определенными буквами.

Исследование способности детей к фонематическому анализу как умственному действию показало следующее.

Почти во всех перечисленных заданиях на анализ учащиеся обеих групп, и в особенности экспериментальной, допускали ошибки. Этот факт свидетельствует о недостаточной устойчивости данного навыка, о его уязвимости при усложнении условий выполнения задания.

Имело место значительное количественное расхождение в показателях выполнения заданий на анализ у учащихся экспериментальной и контрольной групп. В связи с этим может возникнуть мысль, что дети с нарушениями письма хуже овладевают умственным действием анализа в силу большей недостаточности интеллекта. Если допустить, что это так, то наибольший разрыв в показателях должен был бы иметь место при выполнении наиболее сложных видов анализа, например, при последовательном звуковом анализе слов. Тем не менее этот вид анализа оказался сформированным лучше других, более легких по своему содержанию. Таким образом, возникает вопрос, чем же объясняются ошибки у детей при определении наличия звука в слове, распознавании звуковых последовательностей и их количества. Качественный анализ допущенных ошибок позволил высказать нам некоторые предположения по данному вопросу.

В ходе эксперимента было обнаружено, что на результат выполнения всех перечисленных заданий решающее влияние оказывает способ анализа: если действие анализа совершалось в умственном плане без опоры на проговаривание и слуховое восприятие, ошибок наблюдалось значительно больше, при вынесении же его во внешний план, т. е. при громком проговаривании и слушании себя, ошибок почти не наблюдалось.

Далее анализ результатов показал, что дети значительно лучше справлялись с теми заданиями на анализ, выполнение которых базируется на использовании внешних опор (например, определение последовательности звуков в слове).

Наоборот, те задания, выполнение которых переносится в умственный план (например, определение наличия звуков в слове), выполнялись хуже, хотя по сложности умственного действия второй вид анализа значительно легче первого (В. К. Орфинская, М. А. Савченко, Р. И. Лалаева и др.).

Итак, анализ полученных результатов приводит к логическому выводу о том, что у обследованных детей действие анализа оказалось непрочно сформированным на уровне внутреннего плана и осуществлялось лучше с опорой на внешние средства — проговаривание и слуховое восприятие звукового состава слова. В процессе же письма в условиях класса (письмо под диктовку, письменные работы творческого характера) опора на внешние вспомогательные средства является свернутой, вследствие чего и наблюдается большое количество ошибок на пропуски и добавления в слове лишних букв.

Может возникнуть недоумение, так как при рассмотрении 1-й группы ошибок мы говорили о том, что опора на проговаривание и восприятие своего собственного произношения при фонемном распознавании приносила детям не пользу, а скорее, вред; здесь же мы утверждаем обратное. Однако, когда мы говорили о 1-й группе ошибок, речь шла о звуках, близких прежде всего по своим акустико-артикуляционным признакам. При распознавании этих близких звуков с помощью внешних опор — проговаривания и слухового восприятия своего собственного произношения — ребенок, очевидно, предпочитает опираться на более материализованную опору — произношение, тем более акустическая контрастность этих звуков не настолько велика, чтобы устранить сомнения ребенка. Но тем не менее, хотя акустическая контрастность этих звуков и незначительна, она выражена больше, чем произносительная. Поэтому и опознанию этих звуков больше помогает опора на слух, чем на кинестезии. Вот почему введение проговаривания в данных случаях делает эту опору основной, внимание к слуховому контролю при этом ослабевает, вследствие чего и увеличивается количество неправильных ответов.

Ко 2-й группе ошибок мы отнесли пропуски, перестановки, добавления букв, которым чаще всего соответствуют гласные звуки в открытом слоге, в слабой, неударной позиции (например, *шапка*), согласные перед безударными гласными

(*килограмм*), согласные после ударных гласных (*ракета*), согласные при стечении (*скворец*). Указанные звуки в названных фонетических условиях являются менее выразительными, кинестетически менее четкими. Кинестетическое «прощупывание» их во внутреннем плане делает их, очевидно, еще менее четкими. Поэтому опора на проговаривание в данных случаях, видимо, облегчает их распознавание. При этом слуховой контроль не сбрасывается со счетов, поскольку пропускаемый гласный звук по сравнению с рядом стоящими согласными является акустически контрастным и эта контрастность делает данную опору весьма четкой и потому она используется ребенком. То же самое можно сказать и о стечении рядом стоящих согласных. Очевидно, вследствие указанных причин в данных случаях опора на собственное проговаривание и восприятие оказывается полезной.

3-я группа ошибок. К ней мы отнесли замены, вставки и пропуски букв, обусловленные позицией звуков в слове и влиянием звуков друг на друга, так называемые позиционные ошибки. Приведем примеры таких ошибок: *лист* — «сист», *подсолнух* — «полсолнух», *Оксана* — «Окосана», *ворона* — «ворна» и т. п.

Анализ звуков заменителей и заменяемых, пропускаемых и дописываемых по их акустическим, артикуляционным и зрительным характеристикам, показал, что есть среди них буквы, графически подобные (*л-м, х-ж*), есть близкие по акустико-артикуляционным признакам (*н-в, м-н, ж-щ*). Можно предположить, что ошибки на замены букв, близких по акустико-артикуляционным признакам, вызваны тем же механизмом, что и ошибки 1-й группы, а уподобления оптически сходных букв связаны с нарушением зрительно-пространственных синтезов. Однако это не объясняет позиционных ошибок другого характера — уподобления букв, контрастных по своему оптическому образу и акустико-артикуляционным признакам.

С целью изучения природы этих ошибок было проведено специальное обследование испытуемых, допускающих позиционные ошибки. В результате выявилось, что учащиеся экспериментальной группы способны к различению звуков, соответствующих уподобляемым, пропускаемым и дописываемым буквам. Кроме того, при обследовании не обнаружилось никаких существенных отклонений со стороны зрительных функций и моторики на гностическом уровне.

В чем же тогда заключается причина указанных ошибок? Чтобы получить ответ на этот вопрос, мы обратились к анализу конкретных ошибочных написаний. В слуховом диктанте ученика 4-го класса Юры С. находим следующую позиционную ошибку — «травка мо*д*одая». Сравнение позиционных условий звуков *л* и *д* в данном примере показывает, что звук *д* (заменитель), стоящий в ударном слоге, имеет более сильную позицию. Следовательно, он является более выразительным в акустико-артикуляционном плане по сравнению с заменяемым звуком *л*. Выступая в роли более сильного раздражителя, он концентрирует на себе все внимание ученика, ослабляя при этом другие звенья целого процесса письма (зрительный и рукодвигательный контроль). В таких случаях, очевидно, и происходит потеря уподобляемым звуком своих отличительных свойств.

В другом случае при записи слова *ворона* была пропущена буква *о* («ворна»). Можно предположить, что наличие нескольких одинаковых звуков усложняет последовательный и количественный фонематический анализ, проводимый учеником в умственном плане. Сосредоточенность на операции анализа ослабляет необходимый зрительный контроль в процессе письма, в результате чего возникает позиционная ошибка на пропуск букв.

Аналогичным образом может объясняться вставка лишней буквы, например, буквы *и* в слове *малина* («малиина»). Наличие множества одинаковых элементов в буквах *м, а, л, и, н* (палочка с закруглением), наслаивание одинаковых артикуляций (два *а*) в процессе анализа требуют от учащегося одновременной повышенной зоркости и к рукодвижениям и к анализу. Равномерное распределение внимания на различных операциях, а также своевременное переключение с одной операции на другую в процессе письма для данного учащегося оказывается сложной и не всегда разрешимой задачей.

Очевидно, этими же причинами можно объяснить и многие графические ошибки.

В литературе графическими ошибками называют различные неточности в начертании букв: потерю элементов, дописывание лишних элементов, неправильное размещение ка-

кого-нибудь из элементов в пространстве, искажение графического образа буквы в целом (например, *сад* — «хад», *мед* — «лед», *лепили* — «летили», *дети* — «деди», *бабуся* — «бадуся» и т. п.).

Как видно из примеров, ошибочному написанию подвергаются различные буквы, но в большей мере страдают такие, которые состоят из двух и более начертаний и, главное, имеют непосредственное оптическое сходство с другими буквами нашего алфавита (*л-м, п-т, и-щ, с-х, б-д* и т. п.).

Ошибки данного типа, как и позиционные, рассмотренные выше, не являются стабильными. Это значит, что, однажды заменив *н* на *ч*, ученик может больше не повторить эту ошибку, но в то же время он может иметь много других подобных ошибок.

Эти факты, а также то, что при специальном обследовании не было обнаружено сколько-нибудь существенных отклонений в оптико-мнестической сфере и моторике учащихся экспериментальной группы, позволяют думать о единой природе графических и позиционных ошибок и об одном и том же их механизме (сложность одновременного решения ряда задач в определенных условиях усложняет процесс переключения с одной звукобуквы на другую, вследствие чего более сильный раздражитель иррадиирует, более слабый — нивелируется).

Итак, проведенное нами исследование показало, что все вышеназванные ошибки, имеющиеся в письменных работах каждого учащегося экспериментальной группы, были вызваны недостаточностью фонематического анализа слова. Однако недостаточность этого сложного навыка у испытуемых не была связана с нарушением гностических функций (слуховой и произносительной дифференциации фонем, зрительно-пространственными дифференцировками) вследствие поражения анализаторов или снижения умственной деятельности ребенка. У наших испытуемых в силу основного их дефекта, органического поражения центральной нервной системы, имелись определенные особенности моторики, зрительных, слуховых функций, особенности речевого и умственного развития. Однако они приблизительно в равной степени были характерны для учащихся экспериментальной и контрольной групп.

У обследованных нами детей наблюдались нарушения более высокого уровня: отдельные операции и их компоненты, составляющие структуру сложного процесса звукового анализа слов (слуховой и зрительный контроль, координация различных операций, переключение с одной операции на другую, перенос действия анализа и самоконтроля в умственный план), распадались у названных учащихся при столкновении с объективными языковыми трудностями.

Однако сложность совокупности задач, одновременно возникающих в процессе письма, и языковые трудности контекста в равной степени сложны для всех учащихся, а не преодолевает их лишь определенная часть детей. Очевидно, причину названных нарушений следовало искать в индивидуальных психологических особенностях учащихся. Эти особенности уже наметились в ходе изучения состояния операций, лежащих в основе письма. Специальное же исследование, направленное на выявление этих особенностей, подтвердило наличие у всех детей экспериментальной группы повышенной отвлекаемости, недостаточности памяти, быстрой психической истощаемости, плохой переключаемости с одного вида деятельности на другой. Перечисленные особенности являются наиболее характерными признаками астенической формы олигофрении. Не случайно поэтому названные ошибки отмечаются многими исследователями (М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, Ю. Г. Демьянов и др.) именно у этой группы умственно отсталых детей, хотя их конкретные механизмы не раскрываются.

Нарушения речи и голоса у детей и взрослых. — М., 1979.

Р. И. Лалаева

Терминология, определение и распространенность нарушений чтения у детей

В современной литературе для обозначения нарушений чтения используются в основном термины: «алексия» — для обозначения полного отсутствия чтения и «дислексия, дислексия развития, или эволюционная дислексия» — для обозначения частичного расстройства процесса овладения чтением, в отличие от тех случаев, когда акт чтения распадается, например, при афазиях, в результате тех или иных поражений коры головного мозга.

Понятие «дислексия» по-разному определяется различными авторами. Например, М. Е. Хватцев определяет дислексию как частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения (пропускам букв, слогов, заменам, перестановкам, пропускам предлогов, союзов, замещениям слов, пропускам строчек). Специальной группой исследований дислексии развития Всемирной федерации неврологии, представляющей комплекс международных исследований в неврологии, педиатрии, психологии и педагогике, дается следующее определение дислексии: специфическая дислексия развития — это нарушение, представляющее собой трудность овладения чтением, несмотря на нормальное обучение, нормальный интеллект и хорошие социально-культурные условия.

Однако данные определения не позволяют отграничить дислексии от иных нарушений чтения: от ошибок чтения, закономерно встречающихся на первых этапах овладения чтением, от нарушений чтения у детей, педагогически запущенных, трудных в поведении и т. д. В определении дислексии необходимо указывать на основные характеристики ошибок чтения при дислексиях, которые позволили бы отличить их от иных нарушений чтения.

Особенностью дислексических ошибок является их типичность, повторяющийся характер. Трудности чтения проявляются в повторяющихся заменах букв, перестановках, пропусках и т. д. Ошибки чтения могут быть и у хорошего чтеца по причине утомления, отвлекаемости и т. д. Но эти ошибки не будут типичными, характерными, повторяющимися, а будут носить случайный характер. Второй характерной чертой ошибок чтения при дислексиях является их стойкий характер. Ошибки чтения, как известно, наблюдаются и у нормальных детей. Многие дети, которые начинают учиться читать, делают подобные ошибки, но они наблюдаются у них недолго, довольно быстро исчезают. У детей же, страдающих дислексией, эти ошибки сохраняются продолжительное время, месяцы и даже годы. Таким образом, дислексия определяется не по нескольким, часто случайным ошибкам чтения, а по их совокупности и стойкому характеру.

Определение дислексии, однако, должно включать указание не только на проявление нарушений чтения и специфический характер этих проявлений, но и на те затруднения, которые обусловливают дислексические нарушения. Существование ошибок чтения у детей еще не доказывает наличия дислексии. Как указывалось, ошибки чтения могут быть у всех детей, начинающих читать, у детей, педагогически запущенных, ленивых и т. д. Нарушения чтения могут быть следствием нарушений поведения. Неудачи наблюдаются у этих детей в обучении не только чтению и письму, но и другим школьным предметам. В этих случаях речь идет не о дислексиях, так как ошибки чтения не являются типичными и стойкими, они не являются следствием несформированности психических функций, осуществляющих процесс чтения. При дислексиях же нарушения чтения часто являются избирательными и представляют собой явное несоответствие с успехами по другим предметам. С другой стороны, наличие одних только трудностей в овладении чтением без выраженных ошибок чтения еще не дает основания говорить о данном нарушении.

Дислексия у нормальных детей часто представляет собой следствие различных трудностей; каждая из них, существующая изолированно, может быть компенсирована, при сочетании же трудностей возможность компенсации снижается.

Так, например, у нормальных детей могут быть негрубые фонематические нарушения (нарушение фонематического анализа) без очевидной дислексии. Эти дети, несмотря на несформированность фонематической системы, компенсируют трудности в обучении чтению благодаря хорошему интеллекту и достаточно развитым пространственным представлениям. Целесообразно определять дислексию следующим образом: дислексия — это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера и обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением.

По данным различных авторов, распространенность нарушений чтения среди детей с нормальным интеллектом довольно велика. На этот факт указывают в своих работах Бонд, Бульф и др.

В европейских странах отмечается до 10% детей с дислексиями. По данным Р. Беккер, нарушения чтения наблюдаются у 3% детей начальных классов массовой школы, в речевых школах количество детей с дислексиями достигает 22%.

К. Макита находит у японских детей очень небольшое количество дислексий, всего 0,98%. Эти примерно в 10 раз меньше, чем в европейских странах. Основываясь на анализе статистических сведений о распространенности дислексий, учитывая характер письменности, автор делает вывод о том, что специфика используемого языка является очень значимым фактором распространенности, симптоматики и структуры дефекта при дислексиях. Таким образом, дислексия является проблемой не только нейропсихологической, но и языковой.

Симптоматика дислексий

Симптоматика дислексий определяется по-разному в зависимости от понимания сущности этих нарушений.

Ряд авторов (Ж. Ажуриагерра, С. Борель-Мезонни, М. Е. Хватцев и др.), определяя симптоматику дислексии, останавливаются лишь на проявлениях непосредственно нарушений чтения. Нарушения же устной речи, моторики и пространственных представлений, которые сопровождают дислексии, рассматриваются как патогенетические факторы дислексических нарушений.

Другая часть авторов (К. Лонай, М. Куцем и др.) считают, что нарушения чтения не являются изолированным нарушением, а представляют собой только один из симптомов, с которым ассоциируются нарушения устной речи, моторики, пространственной ориентации. В основе всех этих нарушений, как указывает М. Куцем, лежит расстройство той области мозговой коры, где происходит синтез слуховых и зрительных возбуждений. К. Лонай предполагает, что при дислексии нарушаются практические и гностические процессы, слуховые и зрительные, преимущественно в речевой системе.

Некоторые авторы, изучающие дислексию, включают в симптоматику и аффективные нарушения.

Однако представляется более правильным определять симптоматику дислексий лишь как проявление непосредственно нарушений чтения, не включая тех расстройств (несформированности пространственной ориентировки, нарушения моторики и др.), которые хоть часто и сопровождают дислексию, но представляют собой, однако, факторы патогенетического характера, т. е. механизм этого нарушения.

Дислексия проявляется в замедленности чтения. Чтение ребенка с дислексией характеризуется большим количеством разнообразных ошибок. При усвоении букв наблюдаются трудности их овладения, разнообразные смешения как графически сходных, так и букв, обозначающих звуки, сходные акустически. Отмечается, что у дислексиков не существует трудностей в овладении гласными буквами. Иногда при дислексии наблюдается зеркальное чтение, т. е. чтение справа налево.

Дислексия может проявляться и в перестановках звуков, в перескакивании с одной строки на другую, в неспособности осуществить звуковой синтез при чтении слов. В процессе чтения слов школьник, который хорошо умеет читать, легко объединяет слоги в слова. Ребенок с дислексией с трудом синтезирует слова, даже если он прочитал правильно все слоги слова. Он часто не схватывает значения читаемого слова.

Глобальное восприятие слова при дислексии возможно, но оно остается нерасчлененным и ошибочным. В тяжелых случаях дислексия характеризуется невозможностью читать группы из двух-трех букв. Чтение тогда будет носить угадывающий характер.

Р. Е. Левина относит к типичным проявлениям дислексии следующие ошибки при чтении: вставку добавочных звуков, пропуск букв, замену одного слова другим, ошибки в произношении букв, повторение, добавление, пропуски слов.

В литературе отмечаются и попытки систематизировать проявления нарушений чтения. Так, например, Р. Е. Левина (1940) выделяет следующие основные виды проявлений дислексий: недостаточное усвоение букв, недостаточное слияние букв в слоги, неправильное прочитывание слов, фразы.

Н. Гранжон останавливается на двух видах: неправильном узнавании букв и неправильном объединении букв в слове.

Механизмы дислексий

Проблема дислексий исследуется в течение столетия, но до сих пор остается во многих своих аспектах неразрешенной. Одним из таких сложных вопросов дислексии является ее патогенез, т. е. вопрос о механизмах данного нарушения.

Современные исследования нарушений чтения являются многосторонними, углубленными и систематическими. Они показывают, что патогенетические механизмы нарушений чтения сложны и разнообразны. Пытаясь выявить механизмы дислексий, ученые проводят неврологические, электроэнцефалографические, аудиометрические, психологические, лингвистические исследования.

Неврологическое исследование не выявляет явной патологии у детей с дислексиями, однако часто выявляются некоторая неточность, недостаточная дифференцированность движений, чаще всего при выполнении произвольных, сознательно контролируемых движений, в то время как спонтанная, непроизвольная моторика нормальна. Какого характера это нарушение моторики? Идет ли речь в этих случаях о каких-то тонких, скрытых нарушениях праксиса, т. е. произвольных, целенаправленных движений, или следует говорить о недоразвитии моторики, несоответствии моторики ребенка его возрасту, о неподготовленности к выполнению многих тонких ручных движений? Эти вопросы остаются открытыми.

Более соответствует истине вторая точка зрения, так как многие дети, неточно выполняя какие-то движения в процессе учебной деятельности, становятся удивительно точными и живыми в играх и внешкольной деятельности. Таким образом, у детей с дислексиями часто наблюдаются незрелость, недоразвитие моторики, которое сказывается и на формировании пространственных ориентировок.

Электроэнцефалограммы у этих детей почти всегда нормальны. Отмечаются, однако, более вялые, более ленивые волны, чем это позволяет возраст ребенка. Иными словами, характер волн у детей с дислексиями соответствует более раннему возрасту, что говорит об отставании созревания мозга, об отставании развития. Единственные случаи патологических черт встречаются у детей, имеющих неврологическую симптоматику и нарушения речи.

Аудиометрические исследования слуха показывают, что острота слуха нормальна, чаще всего аудиограммы без отклонений, в то же время отмечаются довольно часто предшествующие отиты. С помощью электронной аппаратуры удавалось обнаружить незначительные нарушения в области речевых зон, особенно когда в устной речи преобладали смешения звуков. Все это, однако, не исключает возможность существования дислексий у детей с нарушением остроты слуха, т. е. у тугоухих детей.

Проводилось очень много исследований зрительных функций у детей, страдающих дислексиями. Первые работы по дислексии принадлежали офтальмологам Гельмгольцу и Жавелю. В настоящее время не вызывает сомнения тот факт, что дислексия не является следствием нарушения или снижения остроты зрения. У детей со сниженным зрением могут наблюдаться ошибки при чтении, но они не будут иметь того специфического характера, который наблюдается при дислексии.

Изучение движения глаз показало, что при дислексии очень короткими и нерегулярными являются фиксации глаз,

очень часты регрессии, возвращения к движению. Но эти симптомы являются следствием дислексии, а не ее механизмом. Если хорошо читающие схватывают несколько слов во время одной фиксации, остановки глаз, то дислексик читает только часть слова за одну фиксацию, часто делает регрессии, чтобы проконтролировать чтение.

Дислексия и нарушение пространственных представлений

Большое количество исследований посвящено изучению пространственных представлений, развитию и состоянию функциональной асимметрии, т. е. латерализации, у детей с дислексией.

У детей, страдающих дислексией, наблюдаются трудности ориентировки во всех пространственных направлениях, затруднения в определении правого и левого, верха и низа. Отмечается неточность в определении формы, величины. Несформированность пространственных представлений у этих детей проявляется не только при овладении чтением, но и в рисовании, в составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизводить заданную форму.

При исследовании детей с дислексиями выявлена задержка в дифференциации правой и левой частей тела, поздняя латерализация или нарушение латерализации (левшество, смешанная доминанта).

Как известно, при нормальной латерализации (ассимметрии деятельности правой и левой частей тела) ведущими, более сильными являются правые части тела: правая рука, правая нога, правый глаз, правое ухо. При нарушении латерализации может наблюдаться левшество, когда доминирующей является левая рука, левая нога и т. д., либо смешанная доминанта (например, доминирующими у одного и того же человека являются правая рука, левая нога, левый глаз).

Частоту дислексий у левшей, у детей с неточной, дискоординированной, смешанной латерализацией отмечают многие авторы. Так, Р. Заззо нашел в 3 раза больше нарушений

чтения у детей со смешанной доминантой. Он считает, что смешанная доминанта служит препятствием к хорошей моторно-сенсорной координации, к приобретению автоматизмов. М. Рудинеско, Ж. Трела также отмечают большую частоту дислексий у левшей и большую пропорцию левшества среди дислексиков. Б. Хальгрен находит среди дислексиков 18% левшей, а в контрольной группе — только 9%.

Ж. Ажуриагерра и Н. Гранжон сравнивали состояние латерализации у детей с дислексиями и у нормальных детей. Они пришли к выводу, что левшество встречается как у нормальных детей, так и у детей с дислексиями. Как у нормальных детей, так и у дислексиков происходят определенные изменения в возрасте около 10 лет. В этот возрастной период меняется соотношение преобладания правого или левого. Так, у нормальных детей до 10 лет количество левшей составляет 30%, а после 10 лет — значительно меньше, 21%. У детей с дислексиями до 10 лет количество левшей равно 46%, а после 10 лет — 31%.

Таким образом, количество левшей среди нормальных детей более раннего возраста, 7—10 лет, равно количеству левшей у детей с дислексиями 11—13 лет. Это подтверждает мнение, что у детей с дислексиями существует отставание в развитии этой функции.

Следует ли считать левшество механизмом дислексии? Если левшество представлять как один из главных факторов возникновения дислексий, то в таком случае невозможно объяснить механизм дислексии у правшей. Кроме того, часто встречаются левши, не имеющие нарушений чтения. Значит, левшество само по себе не может обусловливать возникновение дислексий. Соотношения между левшеством и дислексией не прямые, а сложные, опосредованные. Во многих случаях, особенно при переучивании при смешанной доминанте, у детей наблюдаются специфические трудности формирования пространственных представлений, обозначений правого и левого. У детей-левшей отмечаются смешения правой и левой сторон. В норме же различение правого и левого формируется к 6 годам. Достаточная сформированность пространственных представлений является необходимой предпосылкой различения и усвоения букв ребенком. У левшей без нарушения чтения, по-видимому, в процессе эволюции создаются механизмы, компенсирующие латеральную

дискоординацию, у левшей-дислексиков эти системы компенсации организуются более медленно, более поздно.

В то время, как количество переученных левшей уменьшается, количество детей, имеющих нарушения чтения, не уменьшается. Это еще раз доказывает, что левшество не является причиной дислексии. Не сам факт левшества, а несформированность пространственных представлений, которая отмечается у переученных левшей и при смешанной доминанте, вызывает нарушения чтения.

Дислексия и нарушения устной речи

У детей с дислексиями очень часто встречаются нарушения устной речи. В литературе отмечается разнообразный характер нарушений устной речи при дислексии: 1) нарушения темпа и ритма речи (заикание, очень быстрая речь); 2) задержка появления речи; 3) недостаточность вербальной функции (неточность употребления слов); 4) нарушения грамматического строя устной речи; 5) нарушения звукопроизношения; 6) нарушения фонематического развития.

Нарушения темпа и ритма речи (заикание, быстрая речь) часто наблюдаются среди переученных левшей и в этом случае являются следствием переученного левшества и не имеют прямого отношения к дислексии.

В других случаях заикание может возникнуть у детей с поздним развитием речи, с нарушением языкового развития при переходе к овладению сложными формами речи (фразовой речью). Речевая функциональная система у таких детей является очень хрупкой, ранимой, ослабленной. Поэтому при излишней нагрузке при усложнении речевого материала происходит перенапряжение речевой функциональной системы, что проявляется в форме заикания. Вместе с тем недоразвитие языковых обобщений (фонематических, лексических, морфологических, синтаксических) у этих детей приводит и к нарушению овладения чтением, дислексиям. Таким образом, и в этих случаях связь между заиканием и дислексией носит опосредованный характер, хоть и определяется единым патологическим фактором, нарушением речевого развития. Следует отметить, что тонкие специфические механизмы заикания и дислексии будут различными в этих случаях.

Более значимым в возникновении дислексий является позднее развитие речи. При дислексиях в большом количестве случаев наблюдается задержка речевого развития. В одних случаях это лишь легкое отставание (речь появилась после двух лет), в других — выраженная задержка речевого развития, когда речь появилась после четырех лет и позже.

У детей, страдающих дислексией, наблюдаются нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Они неправильно оформляют свою речь, ошибаются в употреблении слов, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, наблюдаются инверсии.

Отмечая частоту нарушений устной речи при дислексии, многие авторы считают, что и нарушения устной речи, и нарушения чтения являются результатом воздействия единого этиопатогенетического фактора (Б. Хальгрен, С. Борель-Мезонни, Р. Е. Левина и др.), являющегося причиной нарушения и составляющего его патологический механизм.

В легких случаях эти нарушения обнаруживаются только на стадии овладения письменной речью. В трудных случаях прежде всего оказывается нарушенной и устная речь, а позднее выявляются нарушения чтения и письма.

Эти авторы выдвигают и другие моменты, которые обусловливают связь нарушений устной речи и дислексий: фонематическое недоразвитие, нарушение слухового восприятия.

Слуховое восприятие при дислексии неустойчиво и мимолетно. Эта мимолетность, как отмечает С. Борель-Мезонни, влечет за собой трудность установления устойчивого соответствия между фонемой и соответствующей графемой. Дети с дислексией плохо различают многие звуки.

Р. Е. Левина считает, что в основе нарушений чтения и устной речи лежит несформированность фонематической системы.

На начальных этапах овладения чтением при недоразвитии фонетико-фонематической стороны речи у детей наблюдаются неточность и нестойкость речевых представлений и обобщений. Это затрудняет овладение звуковым анализом слова (Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова). Избирательное неусвоение букв вызывается не слабостью удержания графических начертаний, усвоение которых оказывается нормальным, а несформированностью обобще-

ния звуков. Не буква как рисунок, носящий название соответствующего звука, а графема — графическое обозначение фонемы — составляет единицу чтения и письма. Если буква не соотносится с обобщенным звуком (фонемой), то ее усвоение будет носить механический характер.

Легко соотносятся с буквой звуки, которые точно воспринимаются и правильно произносятся детьми. Когда же звуки плохо различаются на слух, искаженно произносятся или заменяются в произношении другими, обобщенное представление о данном звуке носит нечеткий характер, а восприятие букв затрудняется. Неусвоение букв в этом случае обусловлено недостаточным уровнем развития фонематического восприятия.

Таким образом, если у детей затруднено образование фонематических представлений, то у них медленно формируются и представления о графеме (Б. Г. Ананьев, Р. Е. Левина, А. Н. Попова, Л. Ф. Спирова).

Чрезвычайно затрудненным у этих детей оказывается и процесс слияния звуков в слоги. Для усвоения слитного чтения слогов ребенок должен соотнести букву только с определенным звуком, отдифференцировав данный звук от других. Кроме того, он должен иметь представление об обобщенном звучании данного звука. Слитному произнесению слогов помогает смысловая догадка. Слияние звуков в слоги — это прежде всего произнесение их так, как они звучат в устной речи. Если у ребенка отсутствуют четкие представления о звуко-буквенном составе слова, формирование обобщенных звуко-слоговых образов происходит с трудом.

Нарушения чтения могут быть связаны и с недостаточностью лексико-грамматического развития речи. Так, замена слов при чтении может обусловливаться не только фонетическим их сходством, неправильным произношением или неразличением отдельных звуков, но и трудностями установления синтаксических связей предложения. В этих случаях у детей отсутствует направленность на морфологический анализ слов, да и сам морфологический анализ затруднен. Так, при чтении фразы *Мама моет раму* нормальный ребенок, основываясь на существующей связи слов *моет* и *рама*, может уже при чтении слова *моет* догадаться, какое будет окончание в слове *рама*, так как эти два слова в языке выступают только в сочетании *моет раму* и никак иначе. В процессе чтения нормальный ребенок начинает догадываться о смысле и грамматической форме последующих слов уже при восприятии предыдущего слова. Смысловая догадка в этом случае опирается на имеющиеся у ребенка представления о закономерностях языка, на «чувство языка».

Ребенок с недоразвитием лексико-грамматического строя речи может прочитать приведенное выше предложение как «Мама моет рама», так как его смысловая догадка не опирается на точные языковые обобщения, на четкие представления о закономерностях изменения слов и их сочетаемости в предложении. Смысловая догадка в этом случае либо отсутствует, либо играет отрицательную роль, так как является причиной большого количества специфических ошибок.

Искажения читаемых слов у детей с недоразвитием грамматического строя речи часто определяются и тем, что морфологическая структура слова недостаточно осознается и в процессе чтения не возникает правильной смысловой догадки. У таких детей при чтении наблюдаются аграмматизмы, обусловленные трудностями восприятия тонких грамматических значений, обусловленных морфологической структурой слова (*влетал* — «влетел»).

Нарушения чтения, обусловленные недоразвитием грамматического строя речи, называются аграмматической дислексией. При этой форме дислексии в процессе чтения наблюдаются следующие ошибки:

1) изменение падежных окончаний существительных (*у меня* — «у мене», *из-под листьев* — «из-под листьях», *у товарищей* — «у товарищах»);

2) изменение числа имени существительного (*космонавт* — «космонавты»);

3) неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного («сказка интересное», «детей веселую»);

4) изменение числа местоимения (*все* — «весь»);

5) неправильное употребление родовых окончаний местоимений («такая город», «ракета наш»);

6) изменение окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени («это был страна», «ветер промчалась», «была день», *не хотелось* — «не хотел»);

7) изменение формы, времени и вида глагола (*влетел* — «влетал», *видит* — «видел», *объявили* — «объявляли»).

Аграмматические дислексии чаще всего наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи различного патогенеза на синтетической ступени формирования навыка чтения.

Ограниченный словарь и недостаточно развитые грамматические обобщения вызывают трудности понимания прочитанного, так как понимание читаемого обусловливается уровнем языкового развития ребенка, степенью и характером овладения не только значением слова, но и пониманием связи слов и предложений[1].

Дислексия и двуязычие

В качестве фактора, определяющего возникновение дислексий, некоторыми авторами рассматривается и конфликт при двуязычии. В одних случаях двуязычия ребенок дома говорит на одном языке, а в школе, на улице общается на другом. В других случаях родители при общении с ребенком пользуются различными языками. Считают, что основным фактором, вызывающим дислексию при двуязычии, чаще является психологический конфликт между тенденцией ребенка к родному языку и необходимостью говорить на другом языке (А. Серту, Ж. Расин, Ж. Мар, М. Гард, А. Хэм). В таком же плане рассматривается возникновение дислексий при семейном двуязычии. Является ли действительно патогенетическим механизмом дислексий при двуязычии психологический конфликт или в основе нарушений чтения лежат более сложные и многозначные факторы? Более обоснованным является второе.

В условиях двуязычия на возникновение дислексий оказывают влияние и психологические трудности, и трудности формирования речи, и трудности обучения. При двуязычии к дислексии приводят не столько психологический конфликт или аффективные нарушения, сколько особенности экспрессивной речи, развивающейся в условиях двуязычия и характеризующейся многообразными нарушениями: нарушения-

[1] *Левина Р. Е.* Недостатки чтения и письма у детей. — М., 1940. — С. 14.

ми произношения, несформированностью лексико-грамматического оформления и понимания речи. При двуязычии овладение языковыми обобщениями затруднено. Каждый язык характеризуется своей фонематической системой, определенными закономерностями грамматического строя. В связи с этим в процессе овладения устной речью языковые закономерности одного языка будут как бы вступать в противоречие с еще плохо усвоенными закономерностями другого языка. Таким образом, не психологический конфликт, а нарушения формирования устной речи, трудности усвоения языковых обобщений при двуязычии могут прежде всего обусловливать возникновение дислексий. Психологический конфликт и аффективные нарушения у этих детей могут вместе с тем усугублять проявление нарушений чтения.

Дислексия и задержка психического развития

У детей с задержкой психического развития разного патогенеза, как правило, при обучении чтению наблюдаются дислексии. Так, Ингрэм в своей работе устанавливает корреляции между нарушениями чтения и задержкой развития. Автор отмечает у детей с дислексиями отставание речевого развития не менее чем на 2 года по сравнению с нормальными детьми. У этих детей в процессе речевого развития наблюдаются позднее появление звуков речи, замедленный темп развития экспрессивной речи. В процессе чтения дети с большим трудом соотносят звуки речи с письменными символами (буквами), смешивают буквы графически сходные, переставляют звуки при чтении слогов и слов. Специфиче-ские расстройства письменной речи автор связывает с задержкой развития различных психических функций, с рече-слуховыми и оптико-пространственными затруднениями.

В. А. Ковшиков и Ю. Г. Демьянов, исследуя детей с задержкой психического развития, отмечают также у этих детей комплекс речевых нарушений, в том числе и нарушения чтения, а также трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического ана-

лиза, синтеза, трудности соотношения звука с буквой. В процессе чтения дети ошибочно прочитывали сложные по структуре слоги и слова, путали сходные по начертанию буквы.

Разнообразные нарушения чтения у этих детей, по мнению авторов, обусловлены не столько расстройствами устной речи, сколько недостаточностью ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных[1] процессов.

Дислексия и аффективные нарушения

При дислексии часто отмечаются и различные аффективные нарушения (М. Рудинеско, М. Трела, Ж. Обри, В. Хальгрен и др.). При этом по отношению к дислексиям различают первичные и вторичные аффективные нарушения. В одних случаях аффективные нарушения, являясь первичными, рассматриваются в качестве фактора, вызывающего дислексию. В других случаях аффективные нарушения возникают у ребенка в связи с его неудачами при обучении чтению. Если ребенка рассматривают как отсталого и неспособного, он начинает чувствовать себя неполноценным. Если его обвиняют в лени и безволии, он часто становится агрессивным и недисциплинированным. М. Рудинеско и М. Трела объединяют все аффективные реакции при дислексии в три типа: 1) чувство неполноценности; 2) чувство тревоги, страха, неуверенности; 3) негативные реакции, сопровождаемые агрессивностью, гневом, резкостью.

Ж. Обри выделяет несколько иные типы аффективных нарушений у детей с дислексиями.

Активные негативные реакции возникают в том случае, когда поступление в школу связывается у ребенка с чем-то малоприятным вследствие изменения обстановки, среды, конфликта с детьми, строгости учителя. Когда негативные реакции наблюдаются только в школе, можно искать причину в изменении обстановки в связи с поступлением в школу. Когда же негативная реакция распространяется и на семью, необходимо искать причину ее и в тех отношениях, которые складываются у ребенка в семье.

[1] *Сукцессивно* — последовательно; *симультанно* — одновременно.

Аффективная незрелость возникает тогда, когда дома ребенка не приучили к самостоятельности. Такие дети инфантильны, плохо переносят изменение обстановки, в школе у них не устанавливаются контакты со сверстниками. Они уединяются, не играют с другими детьми, держатся изолированно, иногда открыто выражают свой страх перед школьной жизнью и хотят оставаться маленькими.

Пассивные реакции протеста возникают у пассивных и вялых детей, которые действуют только под страхом. Их надо заставлять не только работать, но и одеваться, есть.

В. Хальгрен также обнаруживает у некоторых детей с дислексиями нарушения в поведении. Но автор не находит никакой связи между нарушениями поведения и возникновением дислексий. Он рассматривает нарушения поведения как фактор, который сопровождает течение дислексии.

Закономерно встает вопрос, как следует рассматривать аффективные нарушения: как один из этиопатогенетических факторов или как следствие нарушений чтения.

Выделение аффективных нарушений в качестве этиопатогенетических факторов является недостаточно обоснованным, так как чаще всего аффективные нарушения являются следствием, а не причиной дислексии. В тех случаях, когда неусвоение чтения происходит по причине негативных реакций ребенка, педагогической запущенности, трудностей поведения, ошибки чтения не будут специфическими, повторяющимися, стойкими, характерными для дислексий.

Поэтому в настоящее время существуют различные точки зрения на происхождение дислексии. Это говорит прежде всего о том, насколько сложна проблема механизмов дислексий. Вместе с тем, анализируя все вышеприведенные данные, можно сделать выводы. В качестве этиопатогенетических факторов дислексий у детей следует рассматривать нарушения тех высших психических функций, которые осуществляют процесс чтения в норме. В связи с этим дислексии могут вызываться нарушением зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, фонематических

функций, недоразвитием лексико-грамматической стороны речи. Следовательно, нарушения чтения могут быть обусловлены, во-первых, недоразвитием сенсомоторных функций (агностико-апрактическими нарушениями). Так, недоразвитие зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений вызывает у ребенка трудности в овладении зрительными образами букв, в их узнавании и различении (оптические дислексии). Во-вторых, нарушения чтения могут вызываться недоразвитием языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических (фонематические, семантические, аграмматические дислексии). Эта группа нарушений чтения является наиболее распространенной. Нарушения чтения в этом случае являются одним из признаков нарушения языкового развития.

Происхождение дислексии связано с недоразвитием многих функциональных систем. В определении же формы дислексии решающее значение приобретает недоразвитие ведущей в данном случае функциональной системы.

Дислексия и наследственность

Некоторые авторы, изучающие нарушения чтения у детей, отмечают наследственную предрасположенность при дислексиях. Так, М. Лами, К. Лонай, М. Суле изучали интересный случай дислексий у двух монозиготных близнецов 12,5 лет. На первом году обучения чтению у мальчиков наблюдались многочисленные ошибки, повторяющиеся, типические и стойкие. Овладение чтением проходило очень замедленно, с большими трудностями. В процессе письма также наблюдались разнообразные ошибки: замены сходных графически букв, перестановки букв и слогов, орфографические ошибки. По всем другим предметам, особенно по математике, знания были удовлетворительными. В анамнезе отмечалось нормальное моторное развитие. Однако речь появилась поздно, наблюдалось отставание в развитии речи. Фразовая речь появилась лишь к трем годам. Оба мальчика были правши, у одного — легкая амбидекстрия, он пользовался одинаково обеими руками.

Исследование и беседы с родителями выявили следующее. У матери были некоторые трудности при обучении чтению и письму. При обследовании простые фразы писала без ошибок. Но более тонкие пробы выявили ошибки, почти столь же многочисленные, как и у детей. Отец — левша. В процессе обучения письму его учили писать правой рукой. В детстве отец слегка заикался. В школьные годы у него была дислексия, у дедушки по материнской линии также отмечалась дислексия, а у прадедушки по отцовской линии — левшество и дислексия. У двоюродных братьев исследуемых детей по материнской линии также отмечалась дислексия.

Таким образом, генетическое исследование позволило авторам сделать вывод о наследственном характере некоторых факторов, обусловливающих возникновение дислексий.

Б. Хальгрен в своих исследованиях отмечает, что клинически трудно различить наследственные случаи. Однако изучение шести пар близнецов позволило автору подтвердить гипотезу генетической основы эволюционной дислексии.

Рейнхольд в своей работе также указывает на влияние наследственного фактора в этиологии дислексий у детей. Он исследовал детей с нарушениями чтения и письма с нормальным интеллектом, без отклонений слуха, зрения и без поражений центральной нервной системы.

В работе отмечается, что нарушения чтения и письма носили семейный характер, т. е. ими страдали и родственники этих детей. Анализируя результаты своих исследований, автор делает вывод, что существует особая, врожденная форма дислексии. В этих случаях врожденной дислексии дети наследуют от родителей качественную незрелость мозга в его отдельных зонах. Эта незрелость структур головного мозга проявляется в специфических задержках развития определенной функции.

Большинство же авторов, изучающих нарушения чтения у детей, рассматривают дислексию как функциональное нарушение, обозначая нарушения чтения у детей как эволюционную дислексию, или дислексию развития. Эволюционная дислексия обусловливается задержкой развития психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме.

Классификация дислексий

По проявлению выделяются две формы дислексий: литеральная, проявляющаяся в неспособности или трудности усвоения букв, и вербальная, которая проявляется в трудностях чтения слов. Однако это деление условно, так как обе формы можно встретить одновременно у одних и тех же детей.

Многие авторы (С. Борель-Мезонни, М. Е. Хватцев, Р. Беккер, О. А. Токарева и др.) предлагают классификации дислексий в зависимости от их патогенеза. Так, С. Борель-Мезонни распределила дислексии на группы.

I. Дислексии, связанные с нарушениями устной речи.

II. Дислексии, связанные с плохими пространственными представлениями.

III. Смешанные случаи.

IV. Случаи ошибочной (ложной) дислексии.

У детей **I группы** отмечаются недостаточная слуховая память, нарушения слухового восприятия. Эти дети с трудом устанавливают связь между слуховым и зрительным восприятиями, между звуком и буквой. В легких случаях эти перцептивные нарушения проявляются только на стадии овладения письменной речью, в тяжелых случаях эти нарушения оказывают влияние и на процесс овладения устной речью. В устной речи у таких детей наблюдаются разнообразные нарушения.

Вскрывая механизм этого вида дислексий, автор, к сожалению, сводит всю сложную картину речевого недоразвития этих детей к сенсорным (слуховым) нарушениям, к нарушениям слуховой памяти, восприятия. С. Борель-Мезонни рассматривает устную речь прежде всего как слуховую функцию. Однако многие современные исследования доказывают, что даже процесс восприятия речи осуществляется взаимодействием речеслухового и речедвигательного анализаторов. Кроме того, речь представляет собой сложный многоуровневый процесс, который нельзя сводить только к элементарному слуховому восприятию и моторному воспроизведению. Речевая функция имеет сложное системное строение. Многоуровневая структура речевой функциональной системы предполагает, что нарушения как устной, так и особенно письменной речи нельзя сводить к элементарным расстройствам сенсомоторного порядка. В большинстве случаев нарушения чтения определяются недоразвитием функций более высокого порядка, недоразвитием символического языкового уровня и недоразвитием языковых обобщений.

У детей **II группы** наблюдаются нарушения восприятия формы, величины, расположения в пространстве, определения верха, низа, правой, левой стороны, в тяжелых случаях — нарушения кинестетической памяти, неспособность представить непривычные положения рук и ног в пространстве, нарушения схемы тела. У этих детей иногда отмечаются и явления моторной дискоординации, диспраксии, которые особенно заметно проявляются в письме.

Смешанные случаи дислексий **(III группа)** являются самыми многочисленными. При этом у детей имеются нарушения как зрительного, так и слухового восприятия, а также моторное отставание. Дети со смешанной формой дислексий неправильно произносят многие звуки, слова, плохо строят фразы, долго подбирают слова, смешивают право-лево, плохо различают фигуры по форме и величине. Движения их часто неловки, наблюдаются синкинезии, вялые реакции.

В **IV группу** объединяют детей, не имеющих ни речевых нарушений, ни недоразвития пространственных представлений. Тем не менее эти дети не научились хорошо читать по различным причинам (из-за неправильной методики обучения, неблагоприятных условий среды, по причине педагогической запущенности и пр.).

Трудности в овладении чтением могут возникнуть при использовании родителями неправильной методики обучения чтению: глобальной методики (целые слова) или методики буквослагательной (*м* + *а* = *ма*).

Трудности чтения появляются при овладении чтением маленькими детьми. Если дети шестилетнего возраста легко овладевают чтением, то дети 3—4 лет еще не готовы к усвоению чтения. Поэтому попытки научить маленьких детей сопровождаются закономерными трудностями и ошибками при чтении.

В связи с этим не рекомендуется начинать обучение чтению слишком рано или слишком поздно, использовать в школе и дома различную методику обучения чтению. Очень важным является выявление среди детей плохо читающих, истинных дислексиков, с которыми должна проводиться

систематическая, целенаправленная работа по специфической методике. Обучение чтению этих детей проводится более длительное время, более замедленными темпами.

М. Е. Хватцев по нарушенным механизмам выделяет фонематические, оптические, оптико-пространственные, семантические и мнестические дислексии. Другие формы бывают при органических поражениях головного мозга, при афазиях.

Фонематическая дислексия. При этой форме дислексии дети не могут научиться правильно читать в течение 2—4 лет. Одни с большим трудом усваивают отдельные буквы, но не могут сливать их в слоги, слова. Другие усваивают буквы без особых затруднений, но в процессе чтения слогов и слов делают большое количество ошибок. У этих детей «буква не является сигналом обобщенного звука речи (фонемы), а следовательно, не является и графемой (обобщенным графическим знаком)». Автор считает, что плохая связь звука и буквы обусловлена плохим фонематическим слухом. Звуки речи у этих детей нечеткие, нестойкие, они плохо их различают, особенно оппозиционные, сходные по звучанию. Поэтому буквы и усваиваются с большим трудом.

В процессе чтения слов дети затрудняются сливать звуки в слоги и слова по аналогии с уже заученными слогами, плохо узнают слоги в «лицо»[1].

Оптическая дислексия заключается в «неузнавании букв как обобщенных графических знаков соответствующих фонем, т. е. буквы не осознаются как графемы»[2]. Таким образом, нарушение формирования представлений о связях фонемы с графемой отмечается и при фонематической, и при оптической дислексиях. Не совсем четко показано различие механизмов нарушения связи между фонемой и графемой при этих двух формах дислексий.

По проявлениям М. Е. Хватцев различает литеральные дислексии (не узнаются отдельные буквы) и вербальные (отдельные буквы усваиваются, но слова не узнаются). Основной причиной плохого усвоения букв является нечеткость их восприятия, неустойчивость представлений о букве. Обычно в зрительном образе буквы прежде всего сохраняется общее ее строение, выпадают определенные детали. Буквы взаимоуподобляются. Чаще всего буквы-заместители по своему графическому образу проще букв, которые они замещают. Чем более сходны буквы графически, тем чаще они заменяются, особенно если в слове эти буквы располагаются близко друг к другу. В связи с этим, по мнению автора, зрительные стереотипы слов воспитываются с большим трудом, замедляется узнавание слов.

[1] *Хватцев М. Е.* Логопедия. — М., 1959. — С. 385.
[2] Там же. — С. 387.

У детей с оптической дислексией наблюдаются нарушения зрительного восприятия и вне речи. Некоторые из них с трудом различают знакомые лица, сходные предметы, плохо рисуют.

При поражении правого полушария, отмечает автор, наблюдаются трудности при чтении левой части слова (*Маша — каша*), зеркальное чтение, слово прочитывается справа налево, отмечаются перестановки букв и слов при чтении.

Р. Беккер также отмечает многообразие видов нарушений чтения. Она считает возможным сгруппировать их в следующие типы: 1) врожденная словесная слепота; 2) дислексия; 3) брадилексия; 4) легастения; 5) врожденная слабость в чтении. Однако в основе данной классификации лежит не патогенез дислексий, а скорее, степень проявления нарушений чтения.

О. А. Токарева рассматривает нарушения письменной речи в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен. С учетом нарушения слухового, зрительного или двигательного анализатора автор выделяет акустиче-ские, оптические и моторные нарушения чтения. Наиболее распространенными, по мнению автора, являются дислексии, связанные с акустическими расстройствами. Рассмотрим эти виды дислексий.

При акустической дислексии отмечаются недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа. Дети с трудом сливают буквы в слоги и слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы. Частыми являются смешения звуков, сходных по артикуляции или звучанию (свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых).

Акустические нарушения чтения отмечаются как при недоразвитии устной речи (дизартриях, дислалиях), так и при

задержках речевого развития. Таким образом, с достаточной достоверностью устанавливается связь между развитием устной и письменной речи; та и другая рассматриваются как различные, тесно связанные стороны единого процесса речевого развития.

Определение данного нарушения чтения как акустического, сведение этого вида дислексий к нарушению элементарных слуховых гностических функций, вероятно, не совсем оправдано. Четкое акустическое восприятие является одним из необходимых условий формирования устной и письменной речи. Однако процесс овладения письменной речью предполагает в качестве основных условий наличие у ребенка языковых обобщений, прежде всего фонематических, сформированность высших символических функций. Одной из необходимых предпосылок формирования навыка чтения является умение выделять из всего многообразия звучаний фонему как специфическое обобщение смыслоразличительных признаков звука, соотносить фонему с определенным символом, значком, т. е. буквой, анализировать слова на составляющие их фонемы, т. е. осуществлять дифференциацию фонем и фонематический анализ. Формирование же фонематической дифференциации и фонематического анализа — это процесс языкового развития, процесс формирования языковых обобщений. Его нельзя сводить только к сенсорной функции. К тому же известно, что формирование речевых анализаторов происходит в тесном взаимодействии с другими анализаторами, в процессе деятельности которых постоянно осуществляется влияние одного на другой. Так, при дифференциации звуков и звуковом анализе слова одновременно участвуют речеслуховой и речедвигательный анализаторы.

Второй вид дислексий — оптическая. При этом виде отмечается неустойчивость зрительного восприятия и представлений. В процессе чтения дети плохо усваивают отдельные буквы, не устанавливают связь между зрительным образом буквы и звуком, у них нет четкого зрительного образа буквы, поэтому одну и ту же букву они воспринимают по-разному. Дети часто смешивают буквы, сходные по начертанию (***п-н, н-и, щ-ц, ш-щ, с-о***). В процессе чтения слов у детей наблюдается вербальная дислексия, нарушается узнавание слов при чтении.

При моторной дислексии у детей отмечаются затруднения в движениях глаз при чтении. В процессе чтения, как известно, происходят различные движения глазного яблока, у нормально читающих — в основном в направлении строк. Акт чтения осуществляется лишь при условии координированной, взаимосвязанной работы зрительного, слухового и двигательного анализаторов. Расстройства координации этих анализаторов вызывают различные нарушения чтения, считает О. А. Токарева. При моторной дислексии отмечаются сужение зрительного поля, частые потери строки или отдельных слов в строке. В других случаях нарушается речедвигательное воспроизведение. Это проявляется в том, что дети не могут координированно воспроизводить нужные артикуляционные движения в процессе чтения при отсутствии параличей и парезов. При этом отмечается невозможность вспомнить необходимые речевые движения.

Многие авторы указывают на нарушения, качественное отличие движения глаз в процессе чтения у дислексиков. Отмечаются прерывистость, скачкообразность движений, частые регрессии, движения назад с целью уточнения ранее воспринятого, колебания в направлении движений, изменения направленности движений и т. д. Однако эти нарушения движений глаз в процессе чтения наблюдаются почти у всех детей с дислексиями и представляют собой не столько причину нарушений чтения при дислексии, сколько следствие иных трудностей при овладении чтением, трудностей оптических, фонематических, грамматических и т. д.

Особенно измененными, нарушенными являются движения глаз при оптических дислексиях. Всякое сложное восприятие опирается на совместную работу целой группы анализаторов и носит не только полирецепторный характер, но всегда осуществляется активным участием двигательных компонентов. Еще И. М. Сеченов указывал на решающую роль движений глаз в зрительном восприятии. В последнее время в целом ряде психологических исследований отмечается, что неподвижный глаз практически не способен воспринимать изображение, имеющее сложную структуру. Всякое сложное восприятие осуществляется с помощью активных, поисковых движений глаз, и лишь постепенно количество этих движений сокращается.

Эти факты убеждают нас в том, что выделение моторной дислексии как самостоятельного вида является нецелесообразным. В одних случаях указанные расстройства движений глаз сопровождают нарушения зрительного восприятия и обусловливают оптические дислексии. В других случаях частые регрессии, прерывистость движений, обилие излишних движений глаз являются не причиной, а следствием трудностей чтения при фонематических, семантических, мне-стических формах дислексий.

При современном представлении о системном строении высших корковых функций классификации дислексий должны учитывать не столько анализаторные расстройства, сколько характер нарушений высших психических функций, нарушения не только сенсомоторного уровня, но и высшего, символического, языкового уровня.

Таким образом, наиболее обоснованным является выделение следующих видов дислексий у детей с нормальным интеллектом: оптических (М. Е. Хватцев, О. А. Токарева), фонематических (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова), аграмматических (Л. Ф. Спирова, Р. И. Лалаева).

Оптические дислексии проявляются в трудностях усвоения букв вследствие нечеткости их восприятия, неустойчивости представлений о зрительных образах букв. Особенно часто в процессе чтения дети смешивают буквы, сходные графически. При оптических дислексиях могут наблюдаться и нарушения зрительного анализа структуры слова, перестановки букв и слов при чтении.

Фонематические дислексии вызываются недоразвитием фонематических обобщений у ребенка, прежде всего несформированностью функции фонематического анализа. Фонематические дислексии проявляются в искажениях звуковой и слоговой структур слова (пропусках, перестановках, добавлениях, заменах звуков при чтении).

Аграмматические дислексии обусловлены недоразвитием грамматических обобщений у ребенка. Они проявляются в искажениях и заменах определенных морфем слова в процессе чтения (суффиксов, окончаний).

Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. — М., 1983.

Р. И. Лалаева

Дисграфия

Психофизиологическая структура процесса письма

Дисграфия — это частичное специфическое нарушение процесса письма. Письмо представляет собой сложную форму речевой деятельности, многоуровневый процесс. В нем принимают участие различные анализаторы; речеслуховой, речедвигательный, зрительный, общедвигательный. Между ними в процессе письма устанавливаются тесная взаимосвязь и взаимообусловленность. Структура этого процесса зависит от этапа овладения навыком, задач и характера письма. Письмо тесно связано с процессом устной речи и осуществляется только на основе достаточно высокого уровня ее развития.

Процесс письма взрослого человека является автоматизированным и отличается от характера письма ребенка, овладевающего этим навыком. Так, у взрослого письмо является целенаправленной деятельностью, основной целью которой является передача смысла или его фиксации. Процесс письма взрослого человека характеризуется целостностью, связностью, является синтетическим процессом. Графический образ слова воспроизводится не по отдельным элементам (буквам), а как единое целое. Слово воспроизводится единым моторным актом. Процесс письма осуществляется автоматизированно и протекает под двойным контролем: кинестетическим и зрительным.

Операции процесса письма

Автоматизированные движения руки являются конечным этапом сложного процесса перевода устной речи в письменную. Этому предшествует сложная деятельность, подготавливающая конечный этап. Процесс письма имеет многоуровневую структуру, включает большое количество операций.

У взрослого человека они носят сокращенный, свернутый характер. При овладении письмом эти операции предстают в развернутом виде.

А. Р. Лурия в работе «Очерки психофизиологии письма» определяет следующие операции процесса письма.

Письмо начинается с побуждения, мотива, задачи. Человек знает, для чего пишет: чтобы зафиксировать, сохранить на определенное время информацию, передать ее другому лицу, побудить кого-то к действию и т. д. Человек мысленно составляет план письменного высказывания, смысловую программу, общую последовательность мыслей. Начальная мысль соотносится с определенной структурой предложения. В процессе письма пишущий должен сохранить нужный порядок написания фразы, сориентироваться на том, что он уже написал и что ему предстоит написать.

Каждое предложение, которое предстоит записать, разбивается на составляющие его слова, так как на письме обозначаются границы каждого слова.

Одной из сложнейших операций процесса письма является анализ звуковой структуры слова. Чтобы правильно написать слово, надо определить его звуковую структуру, последовательность и место каждого звука. Звуковой анализ слова осуществляется совместной деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов. Большую роль при определении характера звуков и их последовательности в слове играет проговаривание: громкое, шепотное или внутреннее. О роли проговаривания в процессе письма свидетельствуют многие исследования. Так, Л. К. Назарова провела следующий эксперимент с детьми 1-го класса. В первой серии им предлагался для письма доступный текст. Во второй серии аналогичный по трудности текст давался при исключении проговаривания: дети в процессе письма закусывали кончик языка или открывали рот. В этом случае они делали ошибок во много раз больше, чем при обычном письме.

На начальных этапах овладения навыком письма роль проговаривания очень велика. Она помогает уточнить характер звука, отличить его от сходных звуков, определить последовательность звуков в слове.

Следующая операция — соотнесение выделенной из слова фонемы с определенным зрительным образом буквы, которая должна быть отдифференцирована от всех других, особенно от сходных графически. Для точного различения графически сходных букв необходим достаточный уровень сформированности зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Анализ и сравнение буквы не являются для первоклассника простой задачей.

Затем следует моторная операция процесса письма — воспроизведение с помощью движений руки зрительного образа буквы. Одновременно с движением руки осуществляется кинестетический контроль. По мере написания букв, слов кинестетический контроль подкрепляется зрительным контролем, чтением написанного. Процесс письма в норме осуществляется на основе достаточного уровня сформированности определенных речевых и неречевых функций: слуховой дифференциации звуков, правильного их произношения, языкового анализа и синтеза, сформированности лексико-грамматической стороны речи, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Несформированность какой-либо из указанных функций может вызвать нарушение процесса овладения письмом, дисграфию.

Дисграфия обусловлена недоразвитием (распадом) высших психических функций, осуществляющих процесс письма в норме.

Для обозначения нарушений письма в основном используются термины: дисграфия, аграфия, дизорфография, эволюционная дисграфия (для обозначения нарушения процесса овладения чтением у детей).

Причины нарушений чтения и письма являются сходными.

У детей с дисграфией отмечается несформированность многих высших психических функций: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, слухо-произносительной дифференциации звуков речи, фонематического, слогового анализа и синтеза, деления предложений на слова, лексико-грамматического строя речи, расстройства памяти, внимания, сукцессивных и симультанных процессов, эмоционально-волевой сферы.

Психолингвистический аспект изучения дисграфии недостаточно представлен в логопедической литературе. Этот аспект рассматривает механизмы нарушений письма как

расстройство операций порождения письменного речевого высказывания (по А. А. Леонтьеву): внутреннего программирования связного текста, внутреннего программирования отдельного предложения, грамматического структурирования, операции выбора фонем, фонематического анализа слов и др. (Е. М. Гопиченко, Е. Ф. Соботович).

Классификация дисграфий осуществляется на основе различных критериев: с учетом нарушенных анализаторов, психических функций, несформированности операций письма.

О. А. Токарева выделяет 3 вида дисграфий: акустическую, оптическую, моторную.

При *акустической дисграфии* отмечаются недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза. Частыми являются смешения и пропуски, замены букв, обозначающих звуки, сходные по артикуляции и звучанию, а также отражение неправильного звукопроизношения на письме.

Оптическая дисграфия обусловлена неустойчивостью зрительных впечатлений и представлений. Отдельные буквы не узнаются, не соотносятся с определенными звуками. В различные моменты буквы воспринимаются по-разному. Вследствие неточности зрительного восприятия они смешиваются на письме. Наиболее часто наблюдаются смешения следующих рукописных букв: ***п-н, п-и, у-и, ц-щ, ш-и, м-л, б-д, п-т, н-к***.

В тяжелых случаях оптической дисграфии письмо слов невозможно. Ребенок пишет только отдельные буквы. В ряде случаев, особенно у левшей, имеет место зеркальное письмо, когда слова, буквы, элементы пишутся справа налево.

Моторная дисграфия. Для нее характерны трудности движения руки во время письма, нарушение связи моторных образов слов с их звуковыми и зрительными образами.

Современное психологическое и психолингвистическое изучение процесса письма свидетельствует о том, что оно является сложной формой речевой деятельности, включающей большое количество операций различного уровня: семантических, языковых, сенсомоторных. В связи с этим выделение видов дисграфии на основе нарушений анализаторного уровня в настоящее время является недостаточно обоснованным.

Выделенные М. Е. Хватцевым виды дисграфий также не удовлетворяют сегодняшнее представление о нарушениях письма. Рассмотрим их.

Дисграфия на почве акустической агнозии и дефектов фонематического слуха. При этом виде списывание сохранно, а устная речь нарушена. Физиологическим механизмом дефекта является нарушение ассоциативных связей между зрением и слухом, наблюдаются пропуски, перестановки, замены букв, а также слияние двух слов в одно, пропуски слов и т. д.

В основе этого вида лежит недифференцированность слухового восприятия звукового состава слова, недостаточность фонематического анализа.

Автор объединяет фактически две формы нарушений письма: связанное с нарушением дифференциации звуков и с нарушением фонематического анализа и синтеза.

Дисграфия на почве расстройств устной речи («графическое косноязычие»). По мнению М. Е. Хватцева, она возникает на почве неправильного звукопроизношения. Замены одних звуков другими, отсутствие звуков в произношении вызывают соответствующие замены и пропуски букв на письме. М. Е. Хватцев выделяет и специальную форму вследствие «пережитого» косноязычия (когда нарушение звукопроизношения исчезло до начала обучения грамоте или после начала овладения письмом). Чем более тяжелым является нарушение произношения, тем грубее и разнообразнее ошибки письма.

Выделение этого вида дисграфии признается обоснованным и в настоящее время.

Дисграфия на почве нарушений произносительного ритма. М. Е. Хватцев считает, что в результате расстройства произносительного ритма на письме появляются пропуски гласных, слогов, окончаний. Но указанные ошибки могут быть обусловлены либо недоразвитием фонематического анализа и синтеза, либо искажениями звуко-слоговой структуры слова.

Оптическая дисграфия. Вызывается нарушением или недоразвитием оптических речевых систем в головном мозге. Нарушается формирование зрительного образа буквы, слова. При литеральной дисграфии у ребенка нарушается зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены изолированных букв. При вербальной дисграфии написание

изолированных букв является сохранным, однако с трудом формируется зрительный образ слова, ребенок пишет слова с грубыми ошибками.

При оптической дисграфии ребенок не различает сходные графически рукописные буквы: ***п—н, п—и, с—п, с—о, м—ш, л—м***.

Дисграфия при моторной и сенсорной афазии проявляется в заменах, искажениях структуры слова, предложения и обусловливается распадом устной речи вследствие органического поражения головного мозга.

Наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма. Выделяются следующие виды дисграфий: артикуляторно-акустическая, на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем), на почве нарушений языкового анализа и синтеза, аграмматическая и оптическая дисграфии.

Артикуляторно-акустическая дисграфия во многом сходна с выделенной М. Е. Хватцевым дисграфией на почве расстройств устной речи. Это, по терминологии М. Е. Хватцева, «косноязычие в письме». Ребенок пишет так, как произносит. В основе ее лежит отражение неправильного произношения на письме, опора на неправильное проговаривание. Опираясь в процессе проговаривания на неправильное произношение звуков, ребенок отражает свое дефектное произношение на письме.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи. Чаще всего наблюдается при дизартрии, ринолалии, дислалии полиморфного характера. Иногда замены букв на письме остаются и после того, как они устранены в устной речи. В данном случае можно предположить, что при внутреннем проговаривании нет достаточной опоры на правильную артикуляцию, так как не сформированы еще четкие кинестетические образы звуков. Но замены и пропуски звуков не всегда отражаются на письме. Это обусловлено тем, что в ряде случаев происходит компенсация за счет сохранных функций (например, за счет четкой слуховой дифференциации, за счет сформированности фонематических функций).

Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (дифференциации фонем). По традиционной терминологии, это акустическая дисграфия.

Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам. При этом в устной речи звуки произносятся правильно. Чаще всего заменяются буквы, обозначающие следующие звуки: свистящие и шипящие, звонкие и глухие, аффрикаты и компоненты, входящие в их состав (***ч-ть, ч-щ, и-т, ц-с***). Этот вид дисграфии проявляется и в неправильном обозначении мягкости согласных на письме вследствие нарушения дифференциации твердых и мягких согласных («писмо», «лубит», «лижа»). Частыми ошибками являются замены гласных даже в ударном положении, например, ***о-у*** (*туча* — «точа»), ***е-и*** (*лес* — «лис»).

В наиболее ярком виде дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания наблюдается при сенсорной алалии и афазии. В тяжелых случаях смешиваются буквы, обозначающие далекие артикуляторно и акустически звуки (***л-к, б-в, п-н***). При этом произношение звуков, соответствующих смешиваемым буквам, является нормальным.

О механизмах этого вида дисграфии не существует единого мнения. Это обусловлено сложностью процесса фонемного распознавания.

По мнению исследователей (И. А. Зимняя, Е. Ф. Соботович, Л. А. Чистович), многоуровневый процесс фонемного распознавания включает различные операции.

1. При восприятии осуществляется слуховой анализ речи (аналитическое разложение синтетического звукового образа, выделение акустических признаков с последующим их синтезом).

2. Акустический образ переводится в артикуляторное решение, что обеспечивается проприоцептивным анализом, сохранностью кинестетического анализа и представлений.

3. Слуховые и кинестетические образы удерживаются на время, необходимое для принятия решения.

4. Звук соотносится с фонемой, происходит операция выбора фонемы.

5. На основе слухового и кинестетического контроля осуществляется сличение с образцом и затем принимается окончательное решение.

В процессе письма функционирование этого процесса усложняется, фонема соотносится с определенным зрительным образом буквы.

Одни авторы (С. Борель-Мезонни, О. А. Токарева) считают, что в основе замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, лежит нечеткость слухового восприятия, неточность слуховой дифференциации звуков.

Для правильного письма необходима более тонкая слуховая дифференциация звуков, чем для устной речи. Это связано, с одной стороны, с явлением избыточности восприятия семантически значимых единиц устной речи. Небольшая недостаточность слуховой дифференциации в устной речи, если она имеет место, может восполняться за счет избыточности, за счет закрепленных в речевом опыте моторных стереотипов, кинестетических образов. В процессе же письма для правильного различения и выбора фонемы необходим тонкий анализ всех акустических признаков звука, являющихся смыслоразличительными.

С другой стороны, в процессе письма дифференциация звуков, выбор фонемы осуществляются на основе следовой деятельности, слуховых образов, по представлению. Вследствие нечеткости слуховых представлений о фонетически близких звуках выбор той или иной фонемы затруднен, следствием чего являются замены букв на письме.

Другие авторы (Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко), которые исследовали нарушения письма у умственно отсталых детей, связывают замены букв с тем, что при фонемном распознавании дети опираются на артикуляторные признаки звуков и не используют при этом слуховой контроль.

В противоположность этим исследованиям Р. Беккер и А. Коссовский основным механизмом замен букв, обозначающих фонетически близкие звуки, считают трудности кинестетического анализа. Их исследования показывают, что дети с дисграфией недостаточно используют кинестетические ощущения (проговаривание) во время письма. Им мало помогает проговаривание как во время слухового диктанта, так и при самостоятельном письме. Исключение проговаривания (метод Л. К. Назаровой) не влияет на количество ошибок, т. е. не приводит к их увеличению. В то же время исключение проговаривания во время письма у детей без дисграфии приводит к увеличению ошибок на письме в 8—9 раз.

Некоторые авторы связывают замены букв на письме с фонематическим недоразвитием, с несформированностью представлений о фонеме, с нарушением операции выбора фонемы (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова).

Для правильного письма необходим достаточный уровень функционирования всех операций процесса различения и выбора фонем. При нарушении какого-либо звена (слухового, кинестетического анализа, операции выбора фонемы, слухового и кинестетического контроля) затрудняется в целом весь процесс фонемного распознавания, что проявляется в заменах букв на письме. Поэтому с учетом нарушенных операций фонемного распознавания можно выделить следующие подвиды этой формы дисграфии: акустическую, кинестетическую, фонематическую.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В основе ее лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза: деления предложений на слова, слогового и фонематического анализа и синтеза. Недоразвитие языкового анализа и синтеза проявляется на письме в искажениях структуры слова и предложения. Наиболее сложной формой языкового анализа является фонематический анализ. Вследствие этого особенно распространенными при этом виде дисграфии будут искажения звуко-буквенной структуры слова.

Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их стечении (*диктант* — «дикат», *школа* — «кола»); пропуски гласных (*собака* — «сбака», *дома* — «дма»); перестановка букв (*тропа* — «прота», *окно* — «коно»); добавление букв (*таскали* — «тасакали»); пропуски, добавления, перестановки слогов (*комната* — «кота», *стакан* — «ката»).

Для правильного овладения процессом письма необходимо, чтобы фонематический анализ был сформирован у ребенка не только во внешнем, речевом, но и прежде всего во внутреннем плане, по представлению.

Нарушение деления предложений на слова при этом виде дисграфии проявляется в слитном написании слов, особенно предлогов, с другими словами (*идет дождь* — «идедошь»,

в доме — «вдоме»); раздельном написании слова (*белая береза растет у окна* — «белабезаратет ока»); раздельном написании приставки и корня слова (*наступила* — «на ступила»).

Нарушения письма вследствие несформированности фонематического анализа и синтеза широко представлены в работах Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Д. И. Орловой. Г. В. Чиркиной.

Аграмматическая дисграфия (охарактеризована в работах Р. Е. Левиной, И. К. Колповской, Р. И. Лалаевой, С. Б. Яковлева). Она связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений. Этот вид дисграфии может проявляться на уровне слова, словосочетания, предложения и текста и является составной частью более широкого симптомокомплекса — лексико-грамматического недоразвития, которое наблюдается у детей с дизартрией, алалией и у умственно отсталых.

В связной письменной речи у детей выявляются большие трудности в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями.

На уровне предложения аграмматизмы на письме проявляются в искажениях морфологической структуры слова, замене префиксов, суффиксов (*захлестнула* — «нахлестнула», *козлята* — «козленки»); изменении падежных окончаний («много деревов»); нарушении предложных конструкций (*над столом* — «на столом»); изменении падежа местоимений (*около него* — «около ним»), числа существительных («дети бежит»); нарушении согласования («бела дом»); отмечается также нарушение синтаксического оформления речи, что проявляется в трудностях конструирования сложных предложений, пропусках членов предложения, нарушении последовательности слов в предложении.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Чаще всего заменяются графически сходные рукописные буквы, состоящие из одинаковых, но различно расположенных в пространстве элементов (***в—д, т—ш***); включающие одинаковые элементы, но отличающиеся дополнительными элементами (***и—ш, п—т, х—ж, л—м***); зеркальное написание букв, пропуски элементов, особенно при соединении букв, включающих одинаковый элемент (*ау-оу*), лишние (*ш-ии*), и неправильно расположенные элементы (*х-сс, т-пп*).

При литеральной дисграфии наблюдается нарушение узнавания и воспроизведения даже изолированных букв. При вербальной дисграфии изолированные буквы воспроизводятся правильно, однако при написании слова наблюдаются искажения, замены букв оптического характера. К оптической дисграфии относится и зеркальное письмо, которое иногда отмечается у левшей, а также при органических поражениях мозга.

Симптоматика дисграфии

Симптоматика дисграфии проявляется в стойких и повторяющихся ошибках в процессе письма, которые можно сгруппировать следующим образом: искажения и замены букв, искажения звукослоговой структуры слова; нарушения слитности написания отдельных слов в предложении; аграмматизмы на письме.

Дисграфия может сопровождаться и неречевой симптоматикой (неврологическими нарушениями, нарушением познавательной деятельности, восприятия, памяти, внимания, психическими нарушениями). Неречевые симптомы определяются в этих случаях не характером дисграфии и в связи с этим не включаются в ее симптоматику, а совместно с нарушениями письма входят в структуру нервно-психических и речевых расстройств (при алалии, дизартрии, нарушениях речи при умственной отсталости и др.).

Вместе с тем дисграфия (как и дислексия) у детей с нормальным интеллектом может вызывать различные отклонения в формировании личности, определенные психические наслоения.

Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи. — М., 1989.

Р. И. Лалаева

Устранение оптических дислексий

При оптической дислексии наблюдаются трудности усвоения букв, замены, смешения букв в процессе чтения. В основе оптической дислексии лежат трудности оптического и оптико-пространственного анализа, недифференцированность представлений о формах, сходных оптически, нарушения зрительного восприятия и памяти, недоразвитие пространственного восприятия и пространственных представлений. Поэтому при устранении данного нарушения проводится работа по следующему плану:

а) формирование зрительного восприятия и узнавания формы, величины и цвета;

б) развитие зрительной памяти;

в) формирование пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Формирование зрительного восприятия и узнавания

С целью развития предметного зрительного гнозиса рекомендуются следующие задания:

1. Назвать деревья, цветы, овощи, фрукты, мебель, учебные предметы, одежду, изображенные на картинках.
2. Назвать контурное изображение предметов.
3. Назвать перечеркнутые контурные изображения.
4. Выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.

Таким образом, предложенный материал постепенно усложняется.

В процессе работы по развитию зрительного гнозиса следует давать и задания на узнавание букв (зрительный гнозис).

1. Найти букву среди ряда других букв (после длительной экспозиции и после кратковременного предъявления).
2. Соотнести одни и те же буквы, но выполненные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого логопед раздает карточки с различными буквами.
3. Назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями. Сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребенку.
4. Определить буквы в неправильном положении.
5. Обвести контуры букв.
6. Добавить недостающий элемент буквы.
7. Выделить буквы, наложенные друг на друга (написать или назвать).

При устранении оптических дислексий проводится и работа по уточнению представлений детей о форме, величине, цвете. Детям предлагаются фигуры, выполненные из разноцветного (желтого, красного, зеленого, синего) картона, различные по величине и форме (квадрат, прямоугольник, круг, овал, ромб, треугольник, полукруг). Нужно подобрать фигуры одного цвета, выбрать фигуры одинаковой формы; отобрать фигуры одинаковой величины и формы, подобрать фигуры одинаковой формы и одного цвета, найти 3—4 фигуры, различные по форме и цвету.

Все задания выполняются по предъявленному образцу.

Рекомендуются задания на соотнесение цвета фигур с цветом реальных предметов, игрушек, картинок, на соотнесение формы геометрической фигуры с формой реальных предметов (круг — арбуз, овал — дыня, треугольник — крыша дома, полукруг — месяц).

Развитие зрительной памяти

С целью развития зрительной памяти используются следующие виды работ.

1. Игра «Чего не стало?». На столе раскладывают 5—6 игрушек. Дети должны запомнить их. Затем логопед убирает одну, а дети должны отгадать, какой игрушки не стало.

2. Дети запоминают 4—5 картинок, затем отбирают их среди других 8—10 картинок.

3. Запомнить буквы, цифры или фигуры (3—5), а затем выбрать их среди других (8—10).

4. Игра «Что изменилось?». Логопед раскладывает 4—5 картинок, дети запоминают последовательность расположения. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Ученики должны сказать, что изменилось, и восстановить первоначальное их расположение.

5. Разложить буквы, цифры, фигуры в первоначальной последовательности.

Наиболее выраженными ошибками при оптических дислексиях являются смешения букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (Т — Г, Р — Ь, П — Н — И и др.). Поэтому при устранении оптических дислексий необходимо уделять должное внимание работе по формированию у детей пространственных представлений и речевому обозначению пространственных отношений.

Формирование пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза

В процессе работы по развитию пространственных представлений необходимо учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе; психологическую структуру оптического и оптико-пространственного гнозиса и праксиса; состояние зрительного, пространственного восприятия и представлений у детей с дислексиями.

И. П. Павлов указывал, что в основе формирования пространственной ориентировки лежит механизм образования временных связей.

Пространственная ориентировка включает два вида ориентировок, тесно связанных между собой:

1) ориентировку на собственном теле, дифференциацию правых и левых его частей;

2) ориентировку в окружающем пространстве.

Ребенок научается распознавать правую и левую руки раньше, чем ориентироваться в окружающем пространстве. Развитие пространственных представлений осуществляется у него на основе дифференциации правых и левых частей тела, в первую очередь рук.

На определенной стадии развития в результате неоднократных действий правой рукой в коре головного мозга вырабатываются условные зрительно-двигательные связи, которые способствуют выделению правой руки как ведущей. Дальнейшая дифференциация правой и левой сторон тела формируется на основе умения выделять правую руку. Различение левой руки у ребенка в этот период осуществляется только через правую. Используя длительные ощущения своих рук, ребенок начинает различать правые и левые части тела.

Дети дошкольного возраста в возрасте 3—3,5 лет практически легко различают правую и левую руки. Они производят ряд действий только правой рукой, но еще не владеют речевой дифференциацией правого и левого. Развитие речевых пространственных дифференцировок происходит значительно позднее.

Таким образом, дифференциация правого и левого сначала возникает в первой сигнальной системе, а затем развивается при возрастающем взаимодействии со второй сигнальной системой.

Ориентировка детей в окружающем пространстве развивается также в определенной последовательности. Первоначально положение предметов (справа или слева) ребенок определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т. е. ближе к правой или левой руке. При этом дифференциация направлений сопровождается двигательными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепляются речевые обозначения, эти движения затормаживаются.

Умение различать правую и левую стороны предмета, находящегося непосредственно перед ребенком, развивается у детей позже.

Наиболее трудным является определение правой и левой сторон у человека, сидящего напротив, так как ребенку нужно мысленно представить себя в другом пространственном положении.

При устранении оптических дислексий логопеду необходимо учитывать указанные закономерности формирования пространственных представлений в онтогенезе и строить свою работу по следующему плану:

1) дифференциация правых и левых частей тела;
2) ориентировка в окружающем пространстве;
3) уточнение понимания и употребления предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

Рассмотрим подробнее эти разделы.

Дифференциация правых и левых частей тела начинается с выделения ведущей правой руки. Рекомендуется использовать в работе следующие виды заданий.

1. Показать, какой рукой надо кушать, писать, рисовать, здороваться, и сказать, как называется эта рука. В случае затруднений логопед может дать ответ и повторить задание еще несколько раз. Затем дети должны поднять правую руку и назвать ее.

2. Показать левую руку. Если дети не могут назвать левую руку, логопед называет ее сам, а дети повторяют.

3. Поднять то правую руку, то левую; показать карандаш левой, правой рукой; взять книгу правой, левой рукой.

После уточнения речевых обозначений правой и левой руки можно приступать к дифференциации других правых и левых частей тела: правой и левой ноги, правого и левого глаза, уха.

В заключение можно предложить детям более сложные задания: показать правой рукой левый глаз, левое ухо, правую ногу; показать левой рукой правый глаз, правое ухо, левую ногу.

Ориентировка в окружающем пространстве. Работа по формированию ориентировки в окружающем пространстве основывается на имеющихся у детей представлениях о правой и левой сторонах тела, а также речевых обозначениях правой и левой руки. Эта работа проводится в следующей последовательности.

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к самому себе.

Логопед дает детям задание определить пространственные соотношения предметов, находящихся сбоку от него: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева»; выполнить действие: «Положи книгу справа, слева от себя».

Если ребенку трудно выполнить это задание, тогда следует уточнить, что справа — это значит ближе к правой руке, а слева — ближе к левой руке. Например, если логопед задает вопрос: «Где находится шкаф, окно, дверь и т. д. — справа «или слева от тебя?», при этом ребенка необходимо поставить так, чтобы эти предметы были справа или слева.

2. Определение пространственных соотношений между 2—3 предметами и изображениями.

Сначала логопед уточняет расположение двух предметов. Затем предлагает взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь, положить у левой руки, задает вопрос: «Где находится книга — справа или слева от тетради?»

В дальнейшем дети должны выполнять следующие задания по инструкции логопеда: положить карандаш справа от тетради; положить ручку слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге — справа или слева; где находится карандаш по отношению к тетради — справа или слева.

Затем даются три предмета. Логопед предлагает следующие задания: «Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа — ручку» и т. д.

При устранении оптической дислексии важным является уточнение пространственного расположения различных фигур и букв. Детям предлагаются карточки с различными фигурами (круг, прямоугольник, крестик, кружок, точка) и задания к ним. Примерные задания.

1. Написать буквы справа или слева от вертикальной линии.

2. Положить кружок, справа от него — крестик, слева от крестика поставить точку.

По речевой инструкции нарисовать точку, ниже точки — крестик, справа от точки — кружок. Нарисовать кружок, справа от него — крестик, выше крестика поставить точку. Нарисовать точку, слева от точки нарисовать треугольник, выше треугольника — кружок и т. д.

3. Определение правой и левой сторон предмета. Взять книгу обеими руками, а затем показать правую и левую стороны

книги. Определить правую и левую стороны предмета, который лежит на столе. Задание выполняется по речевой инструкции логопеда: «Покажи правую, левую стороны книги, тетради; правый, левый край стола, шкафа и т. д. Назови, какой это край стола — левый или правый» и т. д.

4. Определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв. На этом этапе одновременно проводится работа по развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы, синтезу элементов, по определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Предлагаются следующие задания.

1. Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных букв:

ЛА	ЛМ	АД	ЛД	ВР	ВЗ
ЬЫ	ГТ	ВБ	ГБ	ГЕ	КЖ
ЖХ	ХУ	ГП	ИН	ПН	ИП
ИЦ	ШЩ	ЦЩ	ОЮ	СО	ОР

2. Срисовать фигуру или букву по предложенному образцу и после кратковременной экспоз.щии.

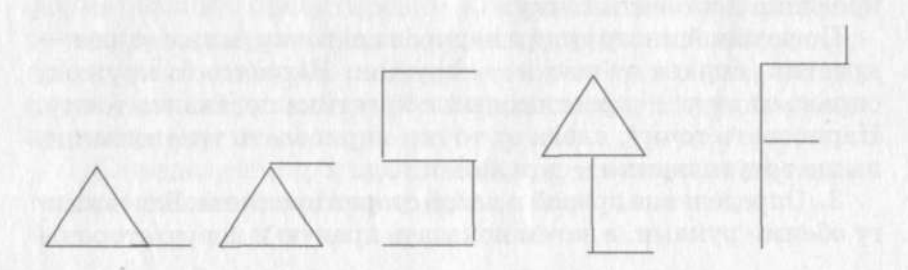
3. Сложить из палочек, спичек фигуры (сначала по образцу, затем по памяти).

4. Сконструировать буквы печатного шрифта из предъявленных элементов букв: ***В, Ы, П, Б, Г, Ш*** и т. д. Даются следующие элементы печатных букв, ***С сі***. Задание предлагается в нескольких вариантах:

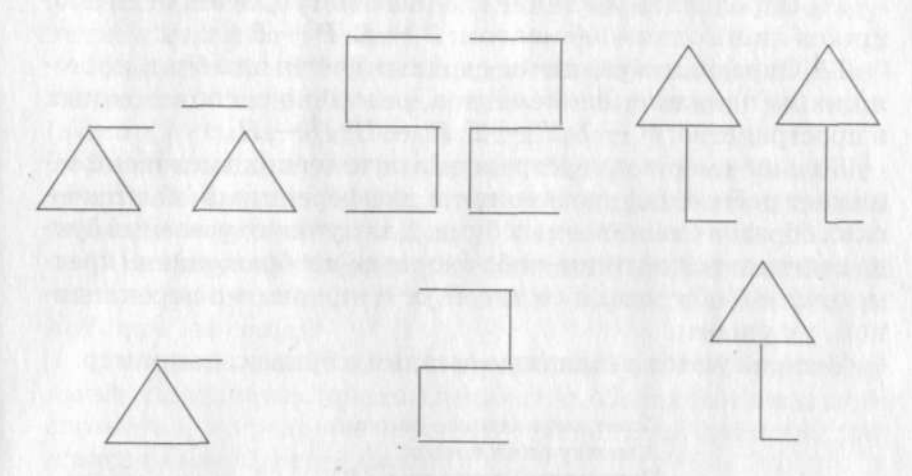
а) по образцу;

б) по представлению после кратковременного предъявления;

в) по речевой инструкции.



Каждая из этих фигур предъявляется или на все время выполнения задания, или на незначительное время (20—30 с) до начала выполнения задания.



5. Показать правильно изображенную букву среди пар букв, правильно и зеркально изображенных:

Г ˥ К ꓘ Р ꟼ С Ɔ

6. Дополнить недостающий элемент фигуры при наличии образца.

7. Добавить недостающий элемент фигуры по представлению.

8. Дополнить недостающий элемент в букве:

а) по образцу;

б) по представлению после кратковременной экспозиции буквы;

в) по речевой инструкции.

Например, дополнить до Б — Ь:

КК П-I Д-Д М-М Н- П-II р-Р ф-d Ю-0 Я-Р Б-Ь

9. Переделать букву, сделать из одной буквы другую, добавляя недостающий элемент: из ***А — Л — Д***, из ***Ь — В***, из ***К — Ж***, из ***И — М***, из ***Г — Б***, из ***З — В***, из ***Р — Б***.

10. Преобразовать букву, изменяя пространственное расположение элементов буквы: из **Р — Ь**, из **И — Н**, из **И — П**, из **Н — П**, из **Г — Т**.

11. Определить различие сходных фигур, букв, отличающихся лишь одним элементом: **З — В, Р — В** и т. д.

12. Определить различие сходных фигур или букв, состоящих из одинаковых элементов, различно расположенных в пространстве: **Р — Ь, Г — Т, И — П, П — Н**.

Большое место при устранении оптических дислексий занимает работа над уточнением и дифференциацией оптических образов смешиваемых букв. Для лучшего усвоения буква соотносится с каким-либо сходным изображением (предметом): *о* с обручем, *з* со змеей, *ж* с жуком, *п* с перекладиной, *у* с ушами.

Используются различные загадки о буквах, например:

Стоят два колышка рядком,
А между ними поясок,
Протянутый наискосок. (*И*)
Два колышка наискосок,
А между ними поясок. (*А*)
(С. Маршак)

Рекомендуется ощупывать рельефные буквы и узнавать их на ощупь, конструировать буквы из элементов, реконструировать, срисовывать, вырезать, лепить из пластилина, обводить контуры в воздухе, сравнивать, определять сходства и различия смешиваемых букв.

В логопедической работе по устранению оптических дислексий наряду с развитием пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза рекомендуется и формирование речевых обозначений пространственных соотношений, т. е. уточнение понимания и употребления предложных конструкций и наречий, обозначающих пространственные отношения. В русском языке пространственные соотношения обозначаются конструкциями с предлогами *в, на, с, из, над, под, около, за, перед* и др.

При определении последовательности работы над предложными конструкциями учитывается последовательность их появления в онтогенезе у нормального ребенка. Поэтому сначала отрабатываются предлоги *в, на, под* с ярко выраженным конкретным содержанием, а позднее — предлоги *над, из, около, за, перед, между, по* и др.

Надо учитывать, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

1) родительный падеж с предлогом *у* обозначает местонахождение, с предлогами *с, из, до* — направление действия (*лежит у стола, берет со стола, из стола*);

2) дательный падеж с предлогом *по* обозначает значение местонахождения, с предлогом *к* — направление действия (*плывет по реке, идет к дому*);

3) винительный падеж с предлогами *в, на, за, под* обозначает направление действия (*ставит на стол, кладет в стол, под стол, за стол*);

4) творительный падеж с предлогами *за, над, под, перед* имеет значение местонахождения, т. е. обозначает часть пространства, в пределах которого совершается действие (*лежит за книгой, перед книгой*);

5) предложный падеж с предлогами *в, на* обозначает местонахождение предмета (*стоит на столе*).

Предложные конструкции обозначают как место действия, местонахождение, часть пространства, в пределах которого совершается действие, так и его направление. Один и тот же предлог может использоваться в различных предложно-падежных конструкциях и иметь различные значения. Например, предлог *в* с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом — местонахождение: *кладет в стол, лежит в столе*.

В связи с этим в логопедической работе необходимо уточнить и отдифференцировать различные значения одного и того же предлога: так, сначала необходимо отработать понимание и употребление предлога *в* в значении местонахождения (где?), а затем — в значении направления действия (куда?).

Как правило, нарушение понимания и употребления предложных конструкций проявляется не только в неправильном использовании предлогов, но и в нарушении падежных окончаний. Поэтому работу надо проводить не только над усвоением значения предлогов, но и над правильным оформлением флексий в предложных конструкциях. Первоначально предлог отрабатывается с существительными только одного склонения, постепенно включаются существительные дру-

гих склонений. Так, например, предлог *в* со значением направления действия (вин. п.) сначала используется с существительными 2-го склонения, затем 3-го склонения, имеющими нулевое окончание (*кладет в стол, в шкаф, в ящик, в тетрадь*). Впоследствии этот же предлог отрабатывается с существительными 1-го склонения (*кладет в книгу, в машину, в сумку, в парту*).

Использование предложных конструкций целесообразно давать в приглагольных словосочетаниях, так как от характера глагола зависят значение предлога и падежная форма существительного (*лежит* (где?) *в книге; кладет* (куда?) *в книгу*).

Особенно это важно в конструкциях, обозначающих направление действия. Употребление того или иного предлога со значением направления действия часто определяется в словосочетании характером глагольной приставки. В русском языке имеется определенное соответствие в использовании глагольных приставок и предлогов (*входит в дом (в — в). Выходит из дома (вы — из). Подходит к дому (под — к). Отходит от берега (от — от)*).

В связи с этим необходимо проводить работу над уточнением соответствия в употреблении глагольной приставки и предлога. Можно использовать задания по определению предлога и падежной формы существительного в словосочетании с глаголом: *влетела ... (клетка), вылетела ... (клетка), подлетела ... (клетка), отлетела ... (клетка), залетела ... (клетка).*

Каждый предлог должен отрабатываться сначала отдельно. Работа над предлогом проводится в двух направлениях: над уточнением конкретного его значения и над падежной формой существительного, с которым он употребляется.

Примерный план занятия.

Тема. Предлог *на* со значением местонахождения.

Цель. Уточнение понимания и употребления предлога *на*.

Оборудование. Картинки, карандаш, книга, ложка, стакан, тетрадь.

Ход занятия. Логопед раздает детям картинки, на которых нарисованы голуби на крыше, книга на полке, карандаш на книге, тетрадь на парте, и интонационно выделяет голосом предлог *на*. Дети придумывают предложения по данным картинкам. Логопед обращает их внимание на то, что во всех предложениях употребляется предлог *на*. Он обозначает, что один предмет находится сверху другого, на его поверхности (голуби на поверхности крыши, сверху крыши, карандаш на поверхности книги, сверху книги). Конкретное значение предлога *на* закрепляется при рассмотрении других картинок (ложка на стакане, ваза на столе). Дети придумывают предложение к каждой картинке, выделяют предлог *на* из предложения, уточняют его значение с помощью графической схемы.

Аналогичные занятия проводятся и по усвоению предлогов *в, под, над*. Прелагаются графические схемы этих предлогов.

После изолированной отработки отдельных предлогов проводится дифференциация нескольких предлогов.

С целью уточнения понимания предлогов в импрессивной речи рекомендуются такие задания.

1. Предложить детям картинки с различным пространственным расположением предметов (ложка в стакане, ложка на стакане, ложка под стаканом), а также вопросы к ним: «Где ложка в стакане? Где ложка на стакане? Где ложка под стаканом?» Ребенок должен показать соответствующую картинку.

2. Расположить предметы в пространстве в соответствии с заданием логопеда, например: «Положи карандаш в пенал, под пенал, на пенал», «Положи закладку в книгу, на книгу, под книгу».

Для закрепления правильного употребления предлогов в самостоятельной речи детям предлагается назвать, где расположен предмет на картинке (птичка в клетке, под клеткой, на клетке; тетрадь на альбоме, в альбоме, под альбомом), придумать предложение на основе действия или словосочетание (*положил ручку в пенал*).

Рекомендуются следующие игры в лото.

1. Логопед называет предметы. Ребенок закрывает картинку соответствующим предлогом, написанным на карточке.

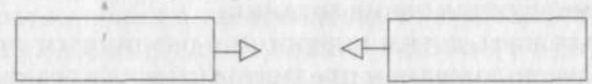
Примерные картинки: птичка под клеткой, книга на столе, цветы в вазе.

2. Детям раздаются карточки с тремя картинками на различные предлоги (голуби на крыше, ложка в стакане, кошка под столом). Логопед называет предлог. Дети закрывают карточкой соответствующую картинку с названным предлогом.

Дифференциация наречий, обозначающих местонахождение, проводится также сначала в импрессивной, а затем в экспрессивной речи. Уточняется значение таких наречий, как *справа, слева, вверху, внизу*.

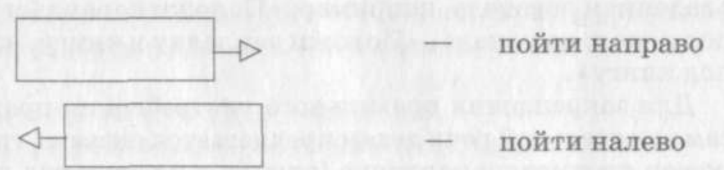
При устранении оптических дислексий проводится и работа по дифференциации слов, обозначающих направление движения: наречий (*вверх, вниз, направо, налево*) и предложно-падежных конструкций с предлогами *к, от, в, из* и др. В работе используются предметы, картинки, графические схемы.

Первоначально понятия *направо, налево* уточняются на движениях, которые совершают сами дети. Один из учеников идет направо или налево от стола, а другой определяет направление. Остальные дети следят за правильностью ответа. Рекомендуется использовать простейшие графические схемы:



С целью уточнения и закрепления понятий *направо, налево* предлагаются следующие задания.

1. После выполнения определенного движения кем-либо из учеников подобрать соответствующую схему.
2. Выполнить движение по заданной схеме:

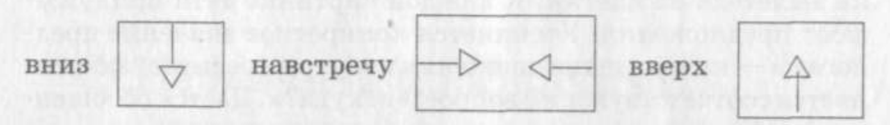


Логопед показывает схему, ребенок выполняет движение в соответствии со схемой.

3. К схеме подобрать картинки, соответствующие указанному в схеме направлению.
4. Обозначить графически направление движения, выполненного другим.

5. Нарисовать направление движения по речевой инструкции.

Аналогичным образом проводится работа по уточнению понятий *вверх, вниз, навстречу* и их обозначений: с помощью предметов, картинок, графических схем, путем воспроизведения движений. Используются такие графические схемы:



Каждый из предлогов, обозначающих направление движения, также отрабатывается отдельно. Предлоги противоположного значения даются последовательно. Однако на заключительном этапе работы необходима дифференциация этих предлогов.

Примерный план занятия по дифференциации предлогов, обозначающих направление движения.

Тема. Предлоги *в, из*, обозначающие направление движения.

Цель. Уточнение значений и закрепление правильного употребления предлогов *в, из* в приглагольных предложно-падежных конструкциях.

Оборудование. Предметы, картинки.

Ход занятия. Дети уточняют значение каждого конкретного предлога. Затем логопед предлагает несколько картинок: люди входят в трамвай, люди выходят из трамвая, птичка влетела в клетку, птичка вылетела из клетки и т. д. — и задает вопросы к ним.

Ученики отвечают на вопросы или придумывают предложения к этим картинкам. Логопед повторяет предложение и подчеркивает интонационно предлог *в*, уточняет, что этот предлог в предложениях обозначает определенное направление движения, движение внутрь другого предмета. Предлагается придумать предложение с предлогом *в* со значением направления действия по вопросу «куда?». Детям дается схема предлога *в* :

Используется движение, например, карандаш кладут в портфель, в пенал.

В дальнейшем проводится работа над предлогом *из*. Дети рассматривают картинки: люди выходят из трамвая, птичка вылетела из клетки. К каждой картинке дети придумывают предложения. Уточняется конкретное значение предлога *из* — направление движения изнутри предмета, закрепляется соответствующий вопрос: «откуда?». Дается обобщенная графическая схема предлога *из*:

Рекомендуются следующие задания: подобрать картинки, придумать предложения по графической схеме. Значение предлога закрепляется с помощью заданий на движение (карандаш опускают в ящик, вынимают из ящика).

В дальнейшем логопед сравнивает значение предлогов *в* и *из*, подчеркивает, что эти предлоги обозначают различные, противоположные направления, и предлагает обобщенную схему этих предлогов.

Для закрепления дифференциации предлогов предлагаются различные задания по графическим схемам: подобрать картинки к той и другой схемам; воспроизвести движение по схеме; назвать предлог по движению; назвать предлог по схеме.

Таким образом, устранение оптических дислексий осуществляется приемами, направленными на развитие зрительной памяти, пространственных представлений и речевых обозначений пространственных соотношений.

Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у младших школьников. — М., 1983.

А. Н. Корнев

Профилактика дислексии и дисграфии

Первичная профилактика дислексий и дисграфий

Она заключается в устранении основных этиологических факторов, имеющих отношение к указанным расстройствам. Для этого могут быть рекомендованы следующие мероприятия:

1. Меры по предупреждению анте- и перинатальной патологии плода и новорожденного: охрана здоровья будущих матерей и беременных, оптимальная организация наблюдения за беременными и профилактика осложнений беременности, предупреждение родового травматизма, инфицирования плода и новорожденного и т. п.

2. Меры по снижению соматической и инфекционной заболеваемости детей в первые годы жизни.

3. Ранняя диагностика и своевременное лечение перинатальной церебральной патологии.

4. Ранняя диагностика и коррекция нарушений развития речи у детей. Позднее появление первых слов (после 1 года 3 мес.) или фраз (после 2 лет) является достаточным основанием для вмешательства логопеда. Симптомы девиантного развития фонологической системы ребенка являются безусловным показанием для проведения курса логопедической и медико-педагогической коррекции.

5. При наличии билингвизма у ребенка необходим выбор адекватных методов обучения грамоте. Дети, сменившие язык обучения, относятся к группе риска по дислексии и дисграфии и должны получать индивидуальную помощь при освоении второго языка.

6. Работа с неблагополучными семьями и семьями детей, не посещающих детский сад: организация «школ» для родителей

с преподаванием приемов подготовки ребенка к школе, развития у него необходимых сенсомоторных и речевых навыков.

Вторичная профилактика дислексий

Ее основа заключается в раннем выявлении предрасположенности к этому нарушению и проведении комплекса предупредительных мер. Для предупреждения нарушений чтения рекомендуется следующее:

1. Формирование функционального базиса навыков чтения. Организационно удобнее всего данную работу проводить в речевой группе детского сада или в детском саду для детей с задержками психического развития.

2. Дети с дислексией с трудом усваивают навык чтения, основой которого является синтез звуков одновременно с преимущественно аналитическим навыком — письмом. У этих детей оба навыка порой взаимодезорганизуют друг друга. В связи с этим целесообразно у детей, угрожаемых по дислексии, начинать обучение чтению с опережением, еще в дошкольном возрасте, а письму — позже, в школе. Наш опыт подобной работы свидетельствует, что обучение чтению детей с недоразвитием речи (как одну из групп риска) можно начинать с 5 лет[1].

Первый год из двухлетнего курса обучения (в старшей и подготовительной группах речевого детского сада) обычно уходит на формирование функционального базиса чтения. Методика этой работы в основном совпадает с той, которая была рекомендована нами выше для коррекции нарушений у школьников. К концу первого года обучения дети должны владеть анализом звуковой стороны речи: делить фразы на слова, слова — на слоги, выделять звук на фоне слова и определять его место. Важно развивать способность к устному синтезу слова из слогов (например, в игре «Магнитофон»). Этот вид упражнений включается в занятия на про-

[1] Разработка и апробация методики раннего обучения чтению детей с недоразвитием речи проводились при участии логопеда детского сада № 3 г. Кировска Ленинградской области С. Г. Третьяковой.

тяжении всех двух лет обучения. Дети должны научиться воспроизводить и различать пространственные и временные последовательности из 3—4 фигур, предметов, слов, слогов и т. п.

На втором году обучения детей знакомят с буквами. В соответствии с разработанной нами экспериментальной программой дети вначале усваивают гласные буквы: А, У, О, И, Е, Ы. Большинство детей с недоразвитием речи за 2 месяца усваивают все перечисленные буквы. Карточки с их изображением активно используются в упражнениях на выделение звука на фоне слова для обозначения этого звука. В отличие от бытующего мнения о трудности усвоения йотированных гласных букв мы не встречали у дошкольников подобных затруднений при знакомстве с буквой Е.

Учитывая, что дети с недоразвитием речи слабо владеют отвлеченными теоретическими понятиями, целесообразно избегать в преподавании теоретических аспектов звуко-буквенных соотношений. Лучше опустить, например, объяснения того, что буква Е обозначает два звука — ЙЭ. В ходе последующей демонстрации чтения прямых и обратных слогов дети практически овладевают правилами чтения буквы Е в слогах, например ЛЕ и ЕЛ, хотя объяснить этого еще не умеют. В 1-м классе в соответствии с программой они получат и соответствующие теоретические знания. Усвоив столько гласных, дети в дальнейшем с каждой пройденной согласной могут читать разнообразный набор слогов и больший набор слов.

Обычно на третьем месяце второго года обучения можно приступать к освоению согласных. Мы рекомендуем такую их последовательность: Л, В, К, П, Н, Р, М, С, Т, Д... Основанием для этого методического подхода являются следующие соображения. Данная последовательность согласных примерно соответствует их частотности, подсчитанной нами в дву- и трехсложных словах (существительных и глаголах), которые составляют большинство текстов, предлагаемых детям в букварный период. Основным недостатком традиционной последовательности изучения букв[1] является невозможность чтения предложений до тех пор, пока не будет изу-

[1] В массовой школе: А, У, М, Р, Ш, П, Ы, Л, И, С, О, К, Х, Т...; в речевой школе: А, У, М, Х, О, С, П, К, В, Т, Н, Ы, З, Л, И...

чена значительная часть согласных (в букваре — после усвоения 5 согласных). Это резко обедняет материал для чтения, насыщает его бессмысленными, не свойственными живой речи оборотами типа «У Лары шары» и «У Муры лапы». Создается дефицит глаголов в подобных материалах. Предлагаемая нами последовательность освоения согласных позволяет читать предложения уже после овладения первой из них. При этом подлежащее и сказуемое обозначены словами, а дополнение — картинкой (например: «Алла ела...», «Алла лила...»). Освоение чтения на примере полноценных по составу и осмысленных предложений облегчает овладение навыком. Для ребенка это не самоцель, а средство овладеть смыслом читаемого.

В процессе обучения используются слоговые таблицы (по методу «Называние — поиск — прочтение»), приведенные выше. При усвоении каждой очередной согласной параллельно отрабатывается чтение всех вариантов слогов — прямых и обратных, мягких и твердых, например: ЛА, АЛ, ЛИ, ЛЫ, ЛЕ, ИЛ и т. п.

Для облегчения детям выделения слога в напечатанном слове используется цветовая маркировка слогов. <...>

Уместно использовать такие игры, как «Словесно-картиночное домино» и «Словесное лото». В первой из названных игр ребенок подбирает карточку со словом к картинке, которой оканчивается уже выложенный ряд (или наоборот). Карточки домино изготавливаются с набором картинок и слов, доступных для чтения на данном этапе обучения. По мере продвижения по программе ассортимент слов и картинок расширяется. При игре в «Лото» ведущий называет слово, а игроки закрывают фишками (или карточками с напечатанным словом) такое же слово на своей игровой доске.

Удобна для формирования осмысленного чтения игра в «Почту». Получив «письмо», ребенок должен выполнить то задание, которое в нем описано.

Апробация экспериментальной методики обучения чтению (краткое описание которой мы привели) на дошкольниках группы риска подтвердила ее практическую пригодность. В результате двухлетнего обучения в речевой группе детского сада удалось сформировать у детей стабильный навык слогового чтения. Впоследствии ни у одного из них (за

исключением нескольких детей со сниженным интеллектом) при обучении в массовой школе не возникало трудностей в чтении. Средние показатели успеваемости по чтению в 1-м классе у них не отличались от здоровых сверстников. У детей из параллельной речевой группы, не проходивших экспериментального обучения, соответствующая успеваемость была в среднем хуже и отмечались случаи дислексии.

Вторичная профилактика дисграфий

Она заключается в следующем:

1. Своевременное выявление группы риска, к которой правомерно относить следующих детей: а) с «цепочкой» пери- и постнатальных вредностей; б) с поздним и аномальным развитием устной речи; в) с задержкой психического развития; г) с выраженной незрелостью изобразительных способностей; д) с билингвизмом. Выявление указанного контингента детей в оптимальном варианте должно быть проведено до начала обучения в школе.

С детьми, имеющими повышенный риск возникновения дисграфии, проводится коррекционно-профилактическая работа.

2. Исправление фонетико-фонематических нарушений.
3. Формирование функционального базиса письма по описанной выше методике.
4. Дети из группы риска нуждаются в индивидуализации темпов и методов обучения письму.

Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей. — СПб., 1995.

Л. Г. Парамонова

Устранение предпосылок аграмматической дисграфии

Основным способом профилактики данного вида дисграфии является неустанная забота о том, чтобы у ребенка своевременно сформировались рассмотренные выше грамматические системы. О правильности и своевременности их формирования будет свидетельствовать своевременное исчезновение «детских аграмматизмов» в его устной речи. Особое внимание необходимо проявлять к тем детям, у которых речь появилась с опозданием и у которых эти аграмматизмы слишком многочисленны. При этом одно дело, когда трехлетний ребенок говорит, что ест «ложком» (по аналогии с «режу ножом»), и совсем другое — когда он говорит «ем ложкая». Если первый случай полностью укладывается в рамки нормального речевого развития, поскольку ребенок здесь употребляет хотя и неправильную, но все же типичную для русского языка форму творительного падежа, то второй случай явно выходит за эти рамки. Вполне естественно, что особо пристальное внимание в рассматриваемом плане нужно проявлять по отношению ко второму ребенку.

В дошкольном возрасте речь может идти об изжитии аграмматизмов лишь в устной речи ребенка, но при успешном решении этой задачи они уже не появятся и при письме.

Для обеспечения полноценного формирования грамматического строя речи у детей с предпосылками аграмматической дисграфии необходимо решить следующие задачи.

1. Помочь ребенку усвоить основное смысловое значение каждой конкретной грамматической формы, например:

ПРИбегать, ПРИходить, ПРИлетать, ПРИплывать, ПРИползать — значение приближения;

ПЕРЕбегать, ПЕРЕходить, ПЕРЕлетать, ПЕРЕплывать, ПЕРЕползать — значение преодоления преграды;

столИК, домИК, ключИК — значение уменьшительности, и т. п.

2. Научить ребенка самостоятельно образовывать грамматические формы, в том числе и в малознакомых словах, по заданному образцу, т. е. по аналогии. Например, от данных существительных образовать новые слова со значением уменьшительности:

ДОМ — домИК, КЛЮЧ — ...; ШИШКА — шишЕЧКа, КОШКА — ...; ЖУК — жучОК, ПЕТУХ — ... .

Это очень важно для усвоения грамматических закономерностей.

3. Дать ребенку достаточно много однотипных образцов правильных грамматических форм, что значительно облегчит для него их усвоение (именно этим объясняется большое количество приводимых ниже конкретных примеров на каждую из грамматических форм).

4. За счет многократных повторений воспитать у ребенка прочный навык правильного употребления грамматических форм (без предварительных их «поисков» и долгого припоминания).

Особое внимание хочется еще раз обратить на необходимость использования в упражнениях не только часто встречающихся в речевой практике ребенка слов, но также и малознакомых и даже вообще незнакомых ему слов. Мы часто наблюдаем такое явление: дети заучивают правильные грамматические формы каких-то вполне определенных слов, даваемых им для «проработки», но оказываются полностью беспомощными перед любыми другими словами с совершенно однотипными грамматическими формами. Например, ребенок правильно образует «выученные» притяжательные прилагательные типа ЛОШАДИНАЯ, КУРИНАЯ, ПЕТУШИНАЯ, но на вопрос о том, чья голова у льва, ответить не может.

В том-то и состоит особенность и своего рода «легкость» овладения грамматикой, что здесь не требуется специального усвоения грамматических форм каждого конкретного слова. Так нужно «действовать» только в процессе работы по обогащению словарного запаса детей, где действительно необходимы запоминание каждого слова и усвоение его значения. Например, если ребенок знает слова БЕРЕЗА, ЕЛЬ, СОСНА, ТОПОЛЬ, ДУБ, то, услышав их в речи окружающих или

встретив на страницах книги, он сразу поймет, о чем идет речь. Однако если он незнаком со словами ОСИНА, ПЛАТАН, ПИХТА и другими конкретными словами, он, скорее всего, даже не поймет, что здесь также говорится о разных породах деревьев. При изучении грамматических норм языка дело обстоит совсем иначе. Здесь необходимо усвоение общих закономерностей, а ни в коем случае не запоминание окончаний или каких-то других грамматических форм конкретных слов. Здесь большие группы слов будут иметь совершенно одинаковые суффиксы и окончания, например: голова курИНАЯ, петушИНАЯ, лошадИНАЯ, совИНАЯ, змеИНАЯ, лебедИНАЯ и т. д. Но вместе с тем есть и другой тип образования притяжательных прилагательных — с использованием другой разновидности суффиксов, например: китОВАЯ, моржОВАЯ, слонОВАЯ, ужОВАЯ, ежОВАЯ, кротОВАЯ, ершОВАЯ и т. д. И любое впервые встретившееся ребенку слово он должен суметь «подвести» под одну из этих общих моделей, а не изобретать для каждого отдельного слова какие-то свои, якобы характерные только для него формы. Иными словами, не может быть «совичиной» или «змеюшной» головы, не вписывающейся в общую языковую закономерность! В целях более отчетливого доведения до сознания родителей этой основной цели занятий с ребенком нам иногда приходится приводить даже такой пример: «Нужно, чтобы ваш ребенок усвоил эти общие правила настолько, что если бы я спросила его, чья голова у не существующего в природе «трынтрына», то он ответил бы мне: «Трынтрыновая»!»

Именно по этой причине к ребенку обращены, например, вопросы о том, чья голова у бурундука или у белуги <...>, хотя большинство людей могут спокойно прожить всю жизнь, вообще не задумываясь над подобной «проблемой».

Ребенок с нормально развивающейся речью обычно усваивает эти закономерности самостоятельно и непроизвольно, без всякого специального «зазубривания» грамматических форм. Однако если по каким-то причинам этого не произошло и ребенок вплоть до старшего дошкольного или даже школьного возраста так и «не чувствует» правильных грамматических форм, а строит свою речь аграмматично, то в этом случае остается единственно возможный путь — путь специального обучения. И на этом пути мы должны «вложить» все эти закономерности как бы извне, сначала показав их ребенку в «сгруппированном» виде, а затем путем многочисленных и специально (с определенной логикой) подобранных упражнений доведя до почти автоматического употребления в речи. (Правда, для детей самого раннего возраста используется гораздо более предпочтительный «материнский» метод обучения, как бы «включающий» ребенка в ход нормального онтогенетического развития, однако в отношении рассматриваемой нами возрастной категории детей «поезд уже ушел»).

Еще раз хочется попросить читателя не удивляться большому количеству повторений однотипных конкретных примеров. Необходимость дать все основные грамматические формы в системе, неоднократно повторив при этом многие из них, диктуется нашим довольно печальным практическим опытом. Не только дети, но даже и некоторые родители иногда «впадают в сомнение» по поводу правильности или неправильности различных грамматических форм (например, некоторым из них кажется, что о головах кита и ежа правильнее говорить «китиная» и «ежиная», чем «китовая» и «ежовая»). Таким образом, приведенные здесь многочисленные примеры явятся своего рода справочником и помогут избежать ошибок.

Итак, чтобы оказать ребенку действенную помощь в формирования у него правильного грамматического строя устной речи, нужно не просто «поправлять» допускаемые им ошибки в окончаниях слов, а целенаправленно работать над совершенно определенными (трудными для данного ребенка) грамматическими формами, используя для этого как можно больше однотипных примеров.

Даже если ребенок с выраженным отставанием в речевом развитии в результате всей этой работы и не приобретет так называемого «чувства языка», то он все же будет в состоянии не допускать самых грубых ошибок при употреблении окончаний слов, а также приставок, суффиксов, предлогов и пр. А это даст ему возможность относительно благополучно усвоить школьную программу по русскому языку.

Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. — СПб., 2001.

И. Н. Садовникова

Виды письма в коррекционной работе

На протяжении первых трех лет обучения школьники упражняются в различных видах письма, каждый из которых имеет определенное значение для формирования навыков полноценной письменной речи, отвечая задачам обучения, закрепления и проверки соответствующих знаний и умений. Рассмотрим отдельные виды письма, избранные применительно к задачам логопедической работы.

Списывание: а) с рукописного текста, б) с печатного текста, в) осложненное заданиями логического и грамматического характера.

Списывание как простейший вид письма наиболее доступно детям, страдающим дисграфией. Ценность его — в возможности согласовывать темп чтения записываемого материала, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Необходимо как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единице произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

В случаях, когда ребенок слабо усваивает это требование, допускает многочисленные пропуски букв, полезно предлагать для списывания слова и тексты, уже разделенные на слоги черточками.

С первых упражнений в списывании желательно воспитывать у школьников навыки самопроверки, для чего педагог, просматривая работы, не исправляет ошибки, а лишь отмечает их на полях соответствующих строк, предлагая ученику сверить свою запись с текстом учебника, карточки, доски.

Несколько позже вводится прием взаимопроверки. Ученики попарно обмениваются тетрадями, цветным карандашом отмечают на полях замеченные ошибки. Тетради возвращаются владельцам, которые и вносят исправления. При оценке работ логопед учитывает качество первоначального выполнения задания, исправление ошибок в соответствии с пометками на полях, а также полноту выявления ошибок в работе товарища.

Во всех видах письма **чтение** выполняет **функцию контроля.**

Слуховой диктант со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов, участвующих в акте письма. После написания слухового диктанта, обходя учеников, логопед отмечает у себя и объявляет количество ошибок каждого из учеников. На несколько минут открывается текст диктанта, записанный на доске, для исправления ошибок. Ученики делают исправления не ручкой, а цветным карандашом (чтобы отличить их от поправок, возможно, имевших место в ходе написания диктанта). При проверке работ логопед отмечает количество исправленных ошибок, записывая это число под первым в виде дроби: $^5/_3$, т. е. из пяти допущенных ошибок исправлено три. Подобные задания постепенно приучают детей к перечитыванию, проверке того, что они пишут (на логопедических занятиях, в классе, дома). Логопед, ведя учет ошибок, может оценить динамику в развитии этого навыка.

Подбор речевого материала для слуховых диктантов детям, страдающим дисграфией, — дело непростое, так как в любом, самом несложном тексте может обнаружиться нечто недоступное для учеников на данном этапе обучения.

Это обстоятельство побудило нас к разработке новой, нетрадиционной формы письма под слуховую диктовку — **графического диктанта.** Наиболее полно эта форма отвечает задаче проверки усвоения детьми пройденных тем по дифференциации смешиваемых пар фонем, т. е. тем, составляющих значительную часть всего объема логопедической работы при коррекции дисграфии.

Графический диктант выполняет контрольную функцию, но является щадящей формой контроля, так как исключает из поля зрения учащихся другие орфограммы. Проверка усвоения пройденного проходит в облегченных условиях, поэтому не является последней стадией контроля, как обычный

текстовой диктант, где перед учеником стоят одновременно многие задачи. Однако именно графический диктант позволяет тренировать учащихся в различении смешиваемых звуков на таких сложных по звуковому составу словах, какие не могут быть включены в текстовые диктанты. Здесь как бы сужается «луч внимания» ребенка, концентрируясь на двух смешиваемых звуках, которые он должен выделить из насыщенного звукового ряда (слово, фраза, текст).

Проводится графический диктант следующим образом. Перед детьми ставится задача определять по слуху только изучаемые звуки, например, звонкий ***з*** и глухой ***с*** (случаи оглушения звонкого согласного на данном этапе не включаются в текст). Слова, не содержащие указанных звуков, при записи обозначаются прочерком; содержащие один из звуков обозначаются одной соответствующей буквой; содержащие оба звука — двумя буквами в той последовательности, в какой они следуют в составе слов. Если один из звуков встречается в слове дважды, то и буква повторяется дважды. Так, продиктованная фраза: «В сосновом лесу смолистый запах» — в записи выглядит следующим образом: ***« — сс с сс з»***.

В ходе графического диктанта логопед раздельно проговаривает слова фразы. При первом прослушивании ученики загибают пальцы по числу слов. При повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством слов в предложении. Каждое предложение записывается с новой строки, поскольку в такой записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Помимо проверки основной темы диктанта этот вид работы позволяет закрепить и ряд других навыков письма: учащиеся воспринимают на слух и отражают в записи членение текста на предложения, предложений — на слова; приучаются вычленять предлоги. Графические диктанты расширяют словарный запас детей, тогда как при текстовой записи выбор слов ограничен сложностью их написаний.

Ошибки в графических диктантах сводятся к следующему: пропуск слова — черточки в предложении; пропуск буквы, особенно если она встречается в слове 2—3 раза. Например, при дифференциации гласных ***и — ы***: слово *наловили* обозначено ***и*** (вместо ***ии***), *удивились* — ***ии*** (вместо ***иии***).

Ошибки первого вида преодолеваются с помощью предварительного анализа фразы на слова, выборочного называния второго, четвертого, первого слова. Учащиеся сознательно стремятся к запоминанию каждого предложения. Объем слуховой памяти заметно увеличивается. Допустивший ошибку второго вида при проверке диктанта должен вслух проговорить слово, «прощупывая каждый звук». Постепенно совершенствуется навык точного и быстрого анализа слов по звуковому составу с опорой на артикуляцию.

Графическая запись может использоваться также при закреплении других изученных тем коррекционного курса.

Обычно дети охотно пишут все графические диктанты. Новые обозначения не вызывают у них затруднений, так как принцип записи при разных темах одинаков. Например:

· при проверке навыка определения количества звуков в слове.

диктуются слова:	ученики обозначают звуки:
стук	....
зимний...	......

·при проверке умения определять количество слогов:

диктант слов или показ картинок:	запись:
слива	*и а*
автобус	*а о у*
стул...	*у*

·при закреплении темы «Мягкий знак»:

Маленькие фигуристы научились скользить и прыгать на коньках.	«нь — сь льть — ть — нь»

·при прохождении темы «Предлоги»:
У входа в дом стоял старик с фонарем. △_△_ _ _ △ _

Садовникова И. Н. — Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. — М. 1995.

Л.Г. Парамонова

Советы родителям детей с нарушениями письма

Помимо строго дифференцированного подхода к разным группам ошибок в работе над ними очень важна и сама организация этого процесса, особенно в «трудных» и тем более «безнадежных» случаях.

Поскольку ребенок уже привык считать себя «безграмотным», и предшествующие безрезультатные или почти безрезультатные занятия с ним оставили в его душе нежелательный след, постарайтесь прежде всего коренным образом изменить само его отношение к этим занятиям (имеется в виду дополнительная домашняя работа родителей с ребенком над ошибками). Поговорите с ребенком, объясните ему, что теперь вы будете заниматься совсем иначе, что ошибки у него обязательно исчезнут, и очень скоро он сам это увидит. Основная цель такого разговора – **успокоить** ребенка и **заинтересовать** его предстоящей работой, вызвать у него искреннее желание «писать без ошибок». Этот **положительный эмоциональный настрой** совершенно необходим, поскольку занятия по принуждению, при негативном отношении к ним со стороны ребенка не дают и не могут дать положительного результата.

Занимайтесь с ребенком обязательно **ежедневно**, но **недол-го**. Определите заранее вместе с ним ту «норму», которую ему предстоит выполнить (в количестве строк или минут и четко соблюдайте ее, никогда не требуя лишнего). Зная заранее о небольшом и вполне определенном объеме работы, ребенок спокойно возьмется за нее и постарается выполнить как можно лучше.

Проводите занятия таким образом, чтобы ребенок каждый раз имел возможность **видеть их положительный результат**, проявляющийся в **полном отсутствии ошибок**. Каждый раз обязательно похвалите за это ребенка, скажите ему, что «ошибки сдаются», и закончите занятия на оптимистичес-

кой ноте, обусловленной уверенностью в успехе. Реально обеспечить соблюдение этого необходимейшего условия можно лишь в том случае, если на каждом конкретном занятии работа будет вестись **только над грамматическим правилом**, на котором и будет сосредоточено все внимание ребенка. Однако это не означает, что ребенку позволяется допускать ошибки на все другие правила. Просто все другие слова ребенок очень внимательно списывает с книги или Вы диктуете их «подсказывающим образом»<...>

Поработав вместе с Вами 3—4 дня или даже целую неделю подряд достаточно настойчиво над одним и тем же правилом, ребенок полностью его усваивает и обязательно перестанет делать ошибки на это правило. И тогда Вы спокойно перейдете к следующему правилу, периодически вспоминая и уже пройденное.

Начните с внимательного изучения тетрадей Вашего ребенка и определения наиболее частого встречающихся у него ошибок. <...>

Во всех случаях тренировочные упражнения лучше всего начинать с так называемых предупредительных диктовок, основной целью которых является **предупреждение** ошибочного написания слов на изучаемое правило. Для этого перед записью каждого «сомнительного» слова необходимо спрашивать ребенка, как он собирается это слово написать. В случае ошибочного ответа нужно еще раз обратиться к правилу. И только по мере упрочения навыка правильного написания слов можно постепенно переходить к контрольным диктовкам и к упражнениям на вставку самим ребенком пропущенных букв.

Соблюдение именно такой последовательности в письменных упражнениях приучит ребенка **думать, прежде чем писать**, что исключит возможность проявления ошибок при письме. Только таким путем можно «приучить» и его руку к правильному написанию слов, что в конечном итоге позволит довести навык правильного письма до автоматизма.

Парамонова Л.Г. Как научить ребенка правописанию.— СПб., 1997. — С. 28—34.

Учебное издание

ЛОГОПЕДИЯ
МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ

Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов

В пяти книгах

Книга IV
НАРУШЕНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
Дислексия. Дисграфия

Редактор *Г.Л. Стольникова*
Зав. художественной редакцией *И.А. Пшеничников*
Художник обложки *А.В. Щетинцева*
Компьютерная верстка *А.М. Токер*
Корректор *Н.В. Шерстенникова*

Отпечатано с диапозитивов, изготовленных
ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС».

Лицензия ИД № 03185 от 10.11.2000.
Санитарноэпидемиологическое заключение
№ 77.99.60.953.Д.009475.08.07 от 10.08.2007 г.
Сдано в набор 20.11.02. Подписано в печать 13.11.03.
Формат 60×90/16. Печать офсетная. Бумага газетная. Усл. печ. л. 19,0.
Тираж 10 000 экз. (2-й завод 5 001–10000 экз.). Заказ № 1976.

Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.
119571, Москва, просп. Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет.
Тел. 437-11-11, 437-25-52, 437-99-98; тел./факс 735-66-62.
E-mail: vlados@dol.ru
http://www.vlados.ru

ГУП РК «Республиканская типография им. П.Ф. Анохина».
185005, Петрозаводск, ул. «Правды», 4.

Книга содержит тексты и извлечения методического характера из работ классиков логопедии и современных ученых по проблеме преодоления нарушений письменной речи у детей и взрослых.

Издание адресовано логопедам и студентам педагогических вузов.

ISBN 978-5-691-01217-4(IV)